French Language Arts

Programme d'études par année scolaire

Français langue seconde - immersion

trième année

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

440.7071
A436
1999
4e annee
c.2
CDPCOLSP

UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA

EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

Programme d'études par année scolaire
Français langue seconde - immersion

Quatrième année

Alberta
Learning
1999

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
French language arts : programme d'études par année scolaire – français langue seconde - immersion : quatrième année.

ISBN 0-7785-0530-8

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta. – Allophones.
2. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta. – Immersion.
I. Titre.

PC2068.C2.A333 1999 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres (à spécifier)	

Copyright © 1999, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning, Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2, Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel: def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii

VUE D'ENSEMBLE 1

- Introduction 1
- Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue seconde – immersion 1998 1
- L'optique des résultats d'apprentissage 1
- Principes d'apprentissage 2
- Présentation du programme d'études de français langue seconde – immersion 1998 3

  1. Valorisation de l'apprentissage du français 4
  2. Compréhension orale 4
  3. Compréhension écrite 4
  4. Production orale 4
  5. Production écrite 5

- Organisation des résultats d'apprentissage généraux 5
- Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire 7
- Degré d'autonomie de l'élève 8
- Formats du document 8
- L'évaluation des apprentissages 9
- Sources bibliographiques principales 10

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRENCH LANGUAGE ARTS 11

VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS 13

COMPRÉHENSION ORALE 15

COMPRÉHENSION ÉCRITE 23

PRODUCTION ORALE 37

PRODUCTION ÉCRITE 49

ANNEXES

1. L'enseignement du français 65
2. Un aperçu du contexte d'enseignement en immersion 77
3. L'intégration des matières..... 79
4. Vue d'ensemble de l'intégration des matières au deuxième cycle de l'élémentaire..... 99

Digitized by the Internet Archive
in 2016

https://archive.org/details/programmedtudesp00albe_12

VUE D'ENSEMBLE

- **Introduction**

À l'automne 1994, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français langue seconde – immersion 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui du Canadian Parents for French de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1994, l'équipe de la DÉF a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la deuxième à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des récentes recherches dans le domaine de l'enseignement en immersion, des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du programme d'études paru en 1998.

- **Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue seconde – immersion 1998**

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage** plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans *Le français à l'élémentaire : français immersion* : programme d'études de 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue seconde – immersion en Alberta.

- **L'optique des résultats d'apprentissage** [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, p. vii et viii.

du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

- **Principes d'apprentissage**[2]

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel, social et intellectuel, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances.

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, les connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. « L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. »[3] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage, analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le pourquoi et le quand – connaissances conditionnelles).

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des **stratégies** auxquelles il peut faire appel **pour accomplir une tâche** (stratégies

[2] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M – 12)*, p. ix et x.

[3] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

cognitives). Il doit continuellement évaluer ses actions, les valider ou encore faire des ajustements pour réaliser ses projets (stratégies métacognitives). Il doit en quelque sorte **gérer** ces stratégies de façon efficace.

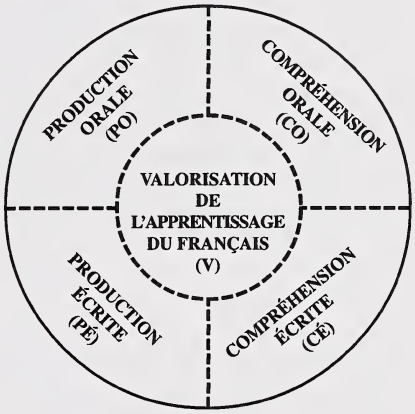
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'Annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage.*)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi leur rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue seconde – immersion 1998**[4]

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on retrouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue seconde – immersion.



Les quatre domaines d'utilisation de la langue (*Compréhension orale* – **CO**, *Production orale* – **PO**, *Compréhension écrite* – **CÉ** *et Production écrite* – **PÉ**) mettent l'accent sur les besoins de communication, sur la reconstruction ou la formulation de sens et sur l'acquisition de compétences. Quant à la dimension plus spécifiquement culturelle de l'apprentissage d'une langue, elle est intégrée aux divers domaines dans la mesure où elle ne peut être dissociée d'une exploitation de textes écrits et de discours oraux. Cette dimension revêt par ailleurs des proportions plus larges, puisqu'elle touche à la valorisation, par l'élève, de son apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social (*Valorisation de l'apprentissage du français – **V1)***.

Dans le *Cadre commun,* ces cinq domaines ont été envisagés comme des entités pour que leurs composantes et les résultats d'apprentissage qui s'y rattachent puissent être cernés avec le plus de précision possible. Cependant, c'est autour d'un projet d'apprentissage touchant divers domaines que s'articulent et se travaillent les résultats d'apprentissage visés par le projet.

[4] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12),* p. xiv à xvii.

1. **Valorisation de l'apprentissage du français**

Ce domaine a été placé au centre du schéma pour montrer qu'il est en constante interaction avec chacun des quatre autres domaines. Le contexte d'apprentissage mis en place par l'enseignant joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français. (Pour plus d'informations sur la création d'un climat propice à l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte d'immersion, consulter l'annexe 2.)

2. **Compréhension orale**

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***CO4*** et ***CO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets d'écoute. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général* ***CO1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général* ***CO2***).

Par ailleurs, les discours oraux, ainsi que les messages sonores qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général* ***CO3***.

3. **Compréhension écrite**

Comme c'était le cas pour la compréhension orale, l'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

Tout comme pour la compréhension orale, la lecture exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***CÉ4*** et ***CÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de lecture. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général* ***CÉ1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général* ***CÉ2***).

Par ailleurs, les textes, ainsi que les messages visuels qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général* ***CÉ3***.

Dans les domaines de la **compréhension orale** et de la **compréhension écrite**, les résultats d'apprentissage spécifiques tiennent compte du rôle de plus en plus croissant des médias et de la technologie de l'information dans le quotidien de l'élève (ex. : journaux, magazines, publicités orales ou écrites, les disques optiques compacts, Internet, etc.). L'étude de la composition des messages médiatiques vise essentiellement à amener l'élève à décoder et à évaluer les messages transmis. Elle lui permet de découvrir la manière dont le message est construit, ainsi que les idées, les valeurs et la vision du monde qu'il véhicule.

4. **Production orale**

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception selon laquelle l'élève est un agent actif dans la construction du sens de son message. Cette construction du sens s'effectue

dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens dans le contexte d'une présentation orale ou d'une discussion exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***PO4*** et ***PO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication orale. Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information, à répondre à un besoin d'interaction sociale (*le résultat d'apprentissage général* ***PO1***), à répondre à des besoins d'imaginaire ou à proposer une vision du monde ou encore, à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général* ***PO2***).

Par ailleurs, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général* ***PO3***. La présentation orale exige du présentateur un souci de clarté et de précision de la langue. Les échanges au cours des discussions exigent du locuteur une constante négociation de sens.

5. Production écrite

Le domaine « production écrite » présente dans l'ensemble une perspective parallèle à celle retenue en *production orale*. Cette perspective fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***PÉ4*** et ***PÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication.

Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information (*le résultat d'apprentissage général* ***PÉ1***), à répondre à des besoins d'imaginaire, à proposer une vision du monde ou encore à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général* ***PÉ2***).

Par ailleurs, tout comme pour la production orale, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général* ***PÉ3***. Les résultats d'apprentissage spécifiques décrivent les comportements attendus dans les cas les plus fréquents (les cas usuels). Dans les cas particuliers, l'élève pourra faire appel à des moyens qui lui permettront d'utiliser la forme correcte du message à transmettre (consultations d'outils de référence ou de personnes-ressources).

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Pour chacun des domaines des habiletés langagières, on retrouve une organisation en parallèle des résultats d'apprentissage généraux (RAG). Dans un premier temps, on retrouve les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO1** et **CÉ1**) ou à construire (**PO1** et **PÉ1**) le sens d'un message pour répondre à un besoin d'information.

En deuxième lieu, viennent les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO2** et **CÉ2**) ou construire (**PO2** et **PÉ2**) un message pour répondre à des besoins d'imaginaire, d'esthétique ou encore, pour proposer une vision du monde.

Ces deux ensembles de résultats d'apprentissage généraux (RAG) décrivent en quelque sorte les projets de communication proposés aux élèves.

Le troisième ensemble de résultats d'apprentissage généraux se divise en deux sections :

- les résultats d'apprentissage visant le développement d'une attitude positive envers la langue et les cultures francophones (**CO3** et **CÉ3**);

- les résultats d'apprentissage portant sur le vocabulaire et les mécanismes de la langue (**PO3** et **PÉ3**).

Le quatrième ensemble de résultats d'apprentissage généraux décrit les stratégies de planification, c'est-à-dire les moyens qui lui permettront d'orienter son projet (**CO4, CÉ4, PO4** et **PÉ4**).

Finalement, on retrouve les résultats d'apprentissage généraux qui permettent à l'élève de gérer ses projets de communication, de mettre en œuvre les stratégies les plus efficaces pour répondre à son intention de communication (**CO5, CÉ5, PO5** et **PÉ5**).

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : le contexte de la tâche (les RAG aux niveaux 1 et 2), la planification (le RAG au niveau 4) et la gestion de cette tâche (le RAG au niveau 5). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Quant aux RAG au niveau 3, ils représentent une appréciation et un respect de la culture et de la langue. Ils sont intégrés à la réalisation et à la gestion de la tâche, tout comme celui de la valorisation de l'apprentissage du français.

Note : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : caractéristiques des situations d'apprentissage.

Compréhension orale	Compréhension écrite
CO1. Contexte : besoin d'information	**CÉ1. Contexte : besoin d'information**
CO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**CÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**
CO3. Appréciation de la culture	**CÉ3. Appréciation de la culture**
CO4. Planification	**CÉ4. Planification**
CO5. Gestion	**CÉ5. Gestion**

Valorisation de l'apprentissage du français

Production orale	Production écrite
PO1. Contexte : besoin d'information	**PÉ1. Contexte : besoin d'information**
PO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**PÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**
PO3. Mécanismes de la langue	**PÉ3. Mécanismes de la langue**
PO4. Planification	**PÉ4. Planification**
PO5. Gestion	**PÉ5. Gestion**

Volets du domaine visé

Domaine langagier visé

Résultat d'apprentissage général (**RAG**)

PRODUCTION ORALE

L'exposé

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Niveau d'apprentissage

Phrase d'introduction présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication

Résultat d'apprentissage spécifique (**RAS**) découlant du résultat d'apprentissage général

Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné

Pour *GÉRER SA PRÉSENTATION*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **tirer profit de la discussion portant sur les paramètres du projet et sur les critères de présentation**	A^0	↗		
• **utiliser efficacement les supports visuels pour appuyer sa présentation**	→	A^0	↗	
• **regarder le public durant sa présentation** – reconnaître l'importance d'assurer un contact visuel avec le public durant la présentation, – profiter des passages où il se sent plus à l'aise avec le contenu, ou lorsqu'il présente le matériel, pour regarder le public;	→	A^0	↗	
• **ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre en tenant compte des consignes de l'enseignant** – reconnaître l'importance d'utiliser un débit de parole et un volume de la voix qui répondent aux besoins du public, – utiliser le débit de parole et le volume de la voix qui répondent le mieux aux besoins du public, – à l'occasion, jeter un regard vers l'enseignant afin de s'assurer que le débit de parole et le volume de la voix conviennent, – faire des ajustements, si nécessaire;	→	A^0	↗	
• **répondre aux questions du public à la suite de sa présentation** – dégager l'essentiel de la question posée, – reformuler la question si nécessaire, – juger de la réponse à donner : un fait, un commentaire, un point de vue, une opinion, etc.;	›	→	A^0	↗
• **tirer profit de son schéma ou de son plan comme aide-mémoire** – consulter son plan ou ses notes pour suivre l'ordre de présentation des propos, – utiliser ses notes pour citer correctement un auteur, pour donner des statistiques, etc.;		→	→	A^0
• **utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message** – utiliser les gestes et la mimique pour pallier un bris de compréhension ou pour rendre sa présentation plus animée;		→	→	A^0

Description précise du comportement attendu de l'élève dans l'utilisation des stratégies ou dans la réalisation d'une tâche

Légende permettant de qualifier la marche de l'élève vers l'autonomie (**A**)

La partie ombrée comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves devraient avoir développé une autonomie au niveau prescrit (A^0 ou A^m)

Le reste du tableau comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent un soutien de la part de l'enseignant ou des pairs, et font l'objet d'une évaluation formative.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage (voir page 66), un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel à ces mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant :

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (autoévaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.) en situation d'évaluation formative. Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure de ce travail est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

↗ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

- Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait, par

exemple, utiliser cette version du programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies de lecture à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes. L'élève accroîtrait ainsi son degré d'autonomie en lecture.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

- Le format ***par année scolaire*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour ***l'année ciblée et l'année précédente***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et au soutien qu'il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage.

Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette vision, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de rendement de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue seconde - immersion (M-12)*, Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Graficor inc., 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST, Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin ltée, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet. *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation,* Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRENCH LANGUAGE ARTS

- **Un programme plus précis**

Le programme de français langue seconde – immersion vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage lui permettant l'appropriation de la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au deuxième cycle de l'élémentaire**

Au deuxième cycle de l'élémentaire, le programme de français langue seconde – immersion vise avant tout, à poursuivre le travail amorcé au premier cycle de l'élémentaire, soit à développer un vocabulaire et une syntaxe de base, permettant ainsi à l'élève de s'inscrire davantage dans son environnement. Le programme vise également à développer la capacité de l'élève à planifier et à gérer ses projets de communication, autant lorsqu'il réalise ses projets seul que lorsqu'il travaille avec des partenaires. De plus, l'élève apprend à respecter les règles de base qui régissent les mécanismes de la langue française tant lors des échanges verbaux organisés en salle de classe que lors de la réalisation de ses projets à l'écrit.

En compréhension orale, l'élève apprend à prêter une attention particulière à l'organisation du message (structure de texte) et aux indices fournis par l'orateur (mots clés, marqueurs de relation, etc.) pour construire le sens d'un message et y réagir.

En production orale, l'élève apprend le vocabulaire et les constructions syntaxiques qui lui permettent de s'exprimer dans divers contextes. Il développe également l'habileté à planifier des projets en équipe et à interagir efficacement avec ses pairs

En compréhension écrite, au deuxième cycle de l'élémentaire, l'élève développe ses habiletés à lire en abordant des textes plus longs et plus complexes. Il apprend à utiliser une variété de moyens pour résoudre efficacement les difficultés qu'il rencontre dans ses lectures.

En production écrite, l'élève apprend progressivement à organiser et à formuler clairement ses idées tout en respectant les règles de l'orthographe grammaticale. Il apprend également à réviser ses textes en utilisant une grille de révision.

En s'appropriant les éléments de la langue, l'élève devient de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages. Lorsque la langue est au service de l'apprenant, il lui est possible de développer ses habiletés dans tout autre domaine d'apprentissage tel que les sciences, les mathématiques, les études sociales, etc. C'est donc par le biais de l'enseignement de la langue que l'on parvient à outiller l'élève pour qu'il devienne un bon communicateur et un apprenant efficace.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau d'apprentissage. Dans l'ensemble du deuxième cycle de l'élémentaire, l'enseignant trouvera des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des enfants de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imagination.

* Il est à noter que le développement des éléments de la langue se fait en contexte et non au cours d'exercices qui ne sont pas intégrés à un scénario visant autant l'apprentissage des connaissances déclaratives, conditionnelles que procédurales.

VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Les attitudes

V1. L'élève sera capable de valoriser son apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social.

Pour démontrer une *ATTITUDE POSITIVE* face à l'apprentissage du français, l'élève pourra :	3e	4e	5e	6e
• **prendre des risques dans son apprentissage du français** *Exemples :* – utiliser, en contexte, les nouveaux mots appris en français, – utiliser différents moyens pour se faire comprendre (ex. : gestes, autre formulation), – tenter d'orthographier des mots connus à l'oral mais nouveaux à l'écrit, – utiliser ses connaissances dans un contexte nouveau, – tenir compte de ses expériences antérieures pour relever un défi à sa mesure, – considérer les erreurs comme faisant partie du processus d'apprentissage;	A°	↗		
• **contribuer à son développement langagier et à celui des autres** *Exemples :* – parler en français à l'enseignant et à ses pairs, – partager ses expériences ou offrir une rétroaction en français, – respecter ses pairs dans leur processus d'apprentissage de la langue, – chercher à comprendre les différences entre les codes linguistiques pour limiter la fossilisation des erreurs courantes, – s'adresser en français à un visiteur francophone en utilisant le registre de langue approprié, – témoigner d'un intérêt soutenu pour la qualité de ses projets d'apprentissage;		→	➔	A°

Contexte d'apprentissage

Dans le contexte de l'immersion, le développement, chez l'élève, d'une attitude positive face à l'apprentissage du français fait partie du quotidien. Le contexte d'apprentissage, mis en place par l'enseignant, joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français.

C'est en plaçant fréquemment les élèves dans des situations structurées où les interactions entre les pairs sont essentielles à la réalisation d'un projet qu'ils réaliseront l'importance de leur apprentissage. Ce genre de projets peut également amener les élèves à interagir avec divers intervenants. Que ce soit pour l'organisation d'une activité spéciale conjointement avec les membres de la communauté ou encore un projet à plus ou moins long terme avec des élèves d'un autre niveau scolaire, ces moments permettront aux élèves de s'engager davantage dans l'apprentissage de cette langue seconde.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'élève (voir *Exemples* des RAS de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à son développement personnel, intellectuel et social.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

COMPRÉHENSION ORALE

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	3e	4e	5e	6e
• **dégager le sujet et les aspects traités dans des discours transmis par média électronique** *Exemples :* – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques ou les principaux moments d'un événement, ou – nommer le problème et identifier la ou les solutions;	A^m	↗		
• **dégager l'information recherchée dans un discours à partir de points de repère préétablis** *Exemples :* – classer l'information à partir de catégories prédéterminées, ou – relever les phases d'un processus de développement d'un être vivant, ou – fournir des détails précis sur un ou quelques aspects traités, etc.;	→	A^m	↗	
• **réagir en faisant part de ses goûts et de ses opinions** *Exemples :* – dire si le discours répond à ses questions, ou – dire si le texte apporte de nouvelles idées, ou – dire, parmi les choix proposés, celui qu'il préfère;	→	A^m	↗	
• **dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours** *Exemple :* – relever, dans les différentes parties du discours, l'idée qui semble résumer les propos du locuteur;		→	A^m	↗
• **agir selon des directives présentées en plusieurs étapes** *Exemple :* – exécuter la tâche proposée dans le discours en respectant l'ordre des étapes si nécessaire;	→	→	A^m	↗
• **dégager, lors d'une discussion, les aspects abordés par les membres du groupe** *Exemple :* – noter, tout au long de la discussion, les points les plus importants, de manière à faire le compte rendu du travail du groupe;		→	→	A^m
• **discuter de certaines techniques utilisées par le locuteur pour appuyer la transmission de son message : répétitions, exemples, illustrations, éléments de prosodie et gestes** *Exemple :* – observer les moyens utilisés par le locuteur pour rendre son message accessible au public. Faire part de ses observations et de la pertinence de ces moyens;		→	→	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **dégager le sens global d'un épisode d'un court roman pour enfants, illustré ou non, dont les chapitres sont lus à haute voix sur une période de plusieurs jours** *Exemple :* – résumer les grandes lignes de l'épisode. Nommer avec précision l'événement, l'action principale des personnages et leurs sentiments, ainsi que le lieu et le temps;	A^m	↗		
• **réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions** *Exemples :* – prendre conscience de sa réaction face à une histoire. Relever les passages qui suscitent des sentiments ou des interrogations. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles, ou – énoncer son opinion sur les actions des personnages, leurs sentiments, etc.;	A^m	↗		
• **dégager le sens global d'une histoire entendue, d'une pièce de théâtre ou d'un film en répondant aux questions *qui*, *où*, *quand* et *comment*** *Exemple :* – résumer les grandes lignes d'une histoire entendue, d'une pièce de théâtre ou d'un film en précisant *où* et *quand* se déroule l'événement, *qui* sont les principaux personnages et *quelle* est l'action principale;	→	A^m	↗	
• **réagir à une histoire, à une pièce de théâtre ou à un film transmis par média électronique en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions** *Exemples :* – prendre conscience de sa réaction face à une histoire, à une pièce de théâtre ou à un film. Relever les passages qui suscitent des sentiments ou des interrogations. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles, ou – énoncer son opinion sur les actions des personnages, leurs sentiments, etc.;	→	A^m	↗	
• **dégager le sens global d'un court poème, illustré ou non, lu à haute voix** *Exemple :* – résumer le message principal qui se dégage du poème;	A^m	↗		
• **reconnaître les jeux de sonorité de la répétition, de la rime dans la chanson pour enfants** *Exemple :* – relever des mots qui ont une assonance semblable;	→	A^m	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	3e	4e	5e	6e
• **dégager les composantes d'un récit** *Exemple :* – relever, dans le récit, les indices qui fournissent des renseignements sur : • la situation initiale (les principaux personnages, les lieux et l'époque), • l'élément déclencheur (le problème), • le développement (l'action entreprise pour résoudre le problème), • le dénouement (le résultat de l'action entreprise);	→	➔	Am	↗
• **distinguer le réel de l'imaginaire** *Exemples :* – relever dans le récit ce qui appartient au monde réel, ou – relever dans le récit ce qui appartient au monde de l'imaginaire, ou – classer ce qui, dans le récit, appartient au monde réel et ce qui appartient au monde imaginaire;	→	➔	Am	↗
• **établir les liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue dans une pièce de théâtre ou dans une histoire entendue** *Exemple :* – relever les principaux événements découlant de l'action des personnages. Décrire l'incidence d'une action sur l'événement qui lui succède;		→	➔	Am
• **réagir au discours en établissant des liens entre certains éléments d'une histoire et ses expériences personnelles** *Exemples :* – prendre conscience de sa réaction face à l'histoire. Relever, à partir de ses expériences personnelles, l'élément ou les éléments de l'histoire qui suscitent cette réaction, ou – relever dans l'histoire le ou les éléments qui ressemblent à un événement qu'il a vécu, à une personne de son entourage, à un personnage rencontré dans des lectures antérieures, etc.;		→	➔	Am

Contexte d'apprentissage

En quatrième année, les apprentissages se font principalement à partir :

- de la lecture de textes aux élèves, et cela, dans diverses matières,
- de la lecture de courts récits ou de chapitres de romans aux élèves,
- de matériel audio et audiovisuel (*documentaire, pièces de théâtre, films pour enfants, etc.).*

Dans le cas de **textes lus aux élèves**, pour que les situations d'apprentissage soient profitables, les textes devraient être accompagnés d'un matériel d'appui qui permettra aux élèves de faire des prédictions sur le contenu lors de l'étape de planification. Cet appui peut prendre la forme d'illustrations, de schémas et/ou d'une courte liste de questions. La présentation de l'information ne devrait pas être trop dense, c'est-à-dire qu'il faut éviter de présenter beaucoup d'information en peu de mots. L'organisation de l'information devrait être claire et les liens entre les différentes parties devraient être explicites (emploi de marqueurs de relation pour indiquer les enchaînements dans le texte). Les textes longs, c'est-à-dire ceux dont la longueur dépasse la capacité de concentration des élèves, devraient être découpés en séquences en tenant compte des endroits propices ou stratégiques pour interrompre l'écoute.

Les pièces de théâtre et les films pour enfants devraient être choisis parmi ceux qui présentent, de préférence, un développement linéaire. Les composantes du récit (situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement) devraient être présentées de façon explicite.

Note : Les visites, les présentations faites par les autres élèves de l'école ou encore les présentations de spectacles peuvent également être utilisées pour développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1 la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage).*

En quatrième année, l'élève apprendra à préciser son intention de communication pour orienter son écoute. Il prêtera également une attention particulière aux moyens utilisés par le locuteur ou l'auteur pour mettre en évidence les informations importantes ou pour expliciter un passage présentant des informations nouvelles. L'élève prendra également conscience de l'importance de faire appel à son vécu et à ses connaissances antérieures pour soutenir sa compréhension (voir CO4 et CO5).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :

- de textes lus aux élèves,
- de la présentation de matériel audio et audiovisuel.

L'écoute	*CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux, des messages sonores dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.*

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française, l'élève devra :	3e	4e	5e	6e
• **apprécier de courts romans d'expression française présentés oralement** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'écouter la lecture d'un court roman d'expression française, ou – participer à une discussion sur les éléments du roman présenté, ou – demander à une personne-ressource de lire un passage, un chapitre ou un court roman d'expression française;	A°	↗		
• **apprécier des chansons pour enfants (en particulier les chansons folkloriques à répondre)** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'écouter une chanson pour enfants, ou – proposer l'écoute d'une chanson folklorique à répondre lors d'un événement spécial;	→	A°	↗	
• **apprécier des romans présentés oralement, des bandes vidéo, des films ou des pièces de théâtre d'expression française destinés aux enfants** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition de visionner une bande vidéo, un film ou d'assister à la représentation d'une pièce de théâtre, ou – réagir favorablement à la proposition d'écouter la lecture d'un passage, d'un chapitre ou d'un roman, ou – participer à une discussion sur la bande vidéo, le film ou la pièce de théâtre;		→	A°	↗

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. En quatrième année, l'accent est mis sur la littérature présentée par divers médias (textes lus aux élèves, chansons pour enfants, etc.). En plus de placer les élèves dans des situations généralement plaisantes, la littérature et les chansons leur fournissent un vocabulaire étendu et les bases de la structure de la langue. Elle leur permet de se familiariser peu à peu avec de nouveaux éléments de la culture.

C'est en amenant les élèves à interagir avec le discours, que l'enseignant permet aux élèves de créer des liens affectifs avec ce qu'ils viennent d'écouter ou de visionner.

Contexte d'évaluation

C'est par l'observation régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de CO3) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de l'élève face à la langue.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de planifier son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **préciser son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute** – tenir compte de l'information recueillie à partir du contexte d'écoute, du titre, de l'annonce du sujet traité et des illustrations pour donner le pourquoi de ce projet d'écoute;	➔	A°	↗	
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que mots clés, schéma, courte liste de questions, grille d'analyse fournis par l'enseignant ou à partir d'attentes formulées avec l'aide de l'enseignant pour orienter son écoute** – repérer les indices fournis par le moyen : • schéma : organisation du discours, • mots clés : information sur le contenu, • questions : points de repère précis pour répondre à l'intention de communication, • grille d'analyse : points de repère précis pour répondre à l'intention de communication et pour déterminer l'organisation du discours, • attentes par rapport au texte : information sur l'intention de communication et points de repère précis, – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet, – imaginer ce que le contenu pourrait être;	→	➔	A°	↗
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires** – se remémorer ses expériences d'écoute antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écoute, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes d'écoute susceptibles de se reproduire;		→	➔	A°
• **faire des prédictions sur le contenu à partir des renseignements fournis pour orienter son écoute** – prendre connaissance de l'information fournie avec le matériel audio ou audiovisuel, – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet ou l'histoire, – imaginer ce que pourrait être le contenu ou imaginer ce qui pourrait survenir dans l'histoire;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO5. L'élève sera capable de gérer son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **établir des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute et pour reconstruire le sens du message** – se remémorer ses connaissances antérieures sur le sujet et tenir compte des prédictions effectuées lors de la planification, – comparer la nouvelle information avec ses connaissances, – modifier sa représentation du sujet si nécessaire, – visualiser l'information transmise à partir des mots clés et de ses connaissances antérieures, – développer des images mentales tout au long de l'écoute en tenant compte des nouveaux indices;	A°	↗		
• **utiliser les mots clés, les exemples, les comparaisons et la répétition pour soutenir son écoute** – reconnaître que : • les mots clés guident (mots reliés au sujet), • les exemples illustrent les propos, • les comparaisons présentent des similitudes et des différences, • les répétitions marquent l'insistance, – repérer ces indices dans les discours, – utiliser ces indices pour reconstruire le sens du discours;	➔	A°	↗	
• **faire des prédictions tout au long de l'écoute pour soutenir sa compréhension** – émettre de nouvelles hypothèses à partir de ce qu'il vient d'entendre;	➔	A°	↗	
• **utiliser les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases** – reconnaître que les marqueurs de relation permettent d'établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases, – repérer les marqueurs de relation, – comprendre les liens qu'ils établissent entre les mots à l'intérieur de la phrase ou entre les phrases;	→	➔	A°	↗
• **faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que la structure narrative fournit de l'information sur l'organisation d'une histoire, – organiser l'information entendue en se basant sur les caractéristiques de la structure narrative;	→	➔	A°	↗
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue** – établir des liens entre des mots semblables qui ont un sens commun ou un sens différent, ou – établir des liens entre l'organisation d'un message du même genre en français et dans une autre langue;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **reformuler l'information ou demander une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qu'il a entendu n'est pas clair, – cerner l'élément qui pose problème, – redire dans ses mots la partie du discours qui pose problème;	→	➔	A°	↗
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens appropriés pour corriger la situation** – déterminer si le discours entendu a du sens ou non, – identifier la cause du bris de compréhension : • familiarité avec le vocabulaire, • familiarité avec le sujet, • distraction ou rêverie, • pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important, • degré d'abstraction du sujet, • intérêt vis-à-vis l'activité, etc., – choisir et appliquer une solution qui permettra de résoudre le problème, • **familiarité avec le vocabulaire :** - poursuivre l'écoute sans s'attarder sur un mot inconnu, - essayer de trouver le sens du mot à l'aide du contexte, • **familiarité avec le sujet :** - établir des liens entre ce qu'il vient d'entendre et ce qui a été recueilli lors de la phase de planification, • **distraction :** - reconnaître la source de distraction et s'en éloigner, - retrouver sa concentration après un moment d'inattention, • **pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important :** - noter par un mot clé l'élément jugé intéressant ou important pour y revenir plus tard, • **sujet trop abstrait :** - établir des liens entre ce qu'il vient d'entendre et ce qui a été abordé lors de la phase de planification, • **manque d'intérêt :** - voir où s'inscrit cette activité dans l'ensemble du projet, - situer les nouvelles connaissances dans l'ensemble de ses connaissances;		→	➔	A°

Pour *PRENDRE CONSCIENCE* de ses apprentissages et de ses besoins d'apprentissage, l'élève devra :	3e	4e	5e	6e
• **discuter de l'importance de bien se préparer pour réaliser son projet d'écoute**	A°	↗		
• **discuter de l'importance de faire appel à son vécu et à ses connaissances avant et pendant l'activité d'écoute**	➔	A°	↗	
• **discuter des moyens utilisés pour résoudre un bris de communication**		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

COMPRÉHENSION ÉCRITE

La lecture

CÉ1. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	3e	4e	5e	6e
• **dégager le sujet et les aspects traités dans un texte de quelques paragraphes, accompagné d'illustrations** *Exemples :* – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques ou les principaux moments d'un événement, ou – nommer le problème et identifier la ou les solutions;	A^m	↗		
• **établir des liens entre les éléments du texte et son expérience personnelle** *Exemples :* – faire le parallèle entre les événements présentés dans le texte et son expérience personnelle, ou – faire le parallèle entre la réaction d'un personnage à un événement et sa réaction réelle ou possible,	A^m	↗		
• **dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes** *Exemples :* – classer l'information selon une ou plusieurs catégories, ou – relever l'information précise à partir d'une ligne du temps, d'un graphique, ou – relever les phases d'un processus de développement d'un être vivant;	➔	A^m	↗	
• **réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures** *Exemples :* – faire des comparaisons entre ce qu'il connaît déjà et l'information du texte, ou – formuler une information nouvelle, ou – se donner une nouvelle représentation du sujet;	➔	A^m	↗	
• **dégager les idées principales d'un texte quand elles sont explicites** *Exemple :* – relever, dans chaque paragraphe, la phrase qui résume l'idée principale du paragraphe;	→	➔	A^m	↗
• **réagir au texte en faisant part de ses goûts et de ses opinions** *Exemples :* – dire si le texte répond à ses questions, ou – dire si le texte lui apporte de nouvelles idées, ou – dire si les sentiments, les opinions ou les réactions des personnages ressemblent aux siennes, ou – dire, parmi les choix présentés, celui qu'il préfère;	→	➔	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	3e	4e	5e	6e
• **discuter des réalités véhiculées par l'image dans des produits médiatiques tels la composition des familles, le rôle des parents et des enfants, les types de comportements ou la présence de divers groupes** *Exemples :* – observer et comparer dans divers produits médiatiques : • la vision de la composition des familles transmise par l'image, les textes (famille conventionnelle, famille élargie, famille monoparentale, nombre d'enfants, la présence de grands-parents, etc.), ou • la vision du rôle des membres de la famille (rôle du père, de la mère, des enfants, des grands-parents, leur rôle à la maison, dans leur milieu de travail respectif, dans leurs loisirs, etc.), ou • la vision du comportement de diverses personnes de l'entourage des enfants (enfants qui ont des difficultés à l'école, à la maison, enfants respectueux de leur environnement, respectueux des autres, etc.), ou • la vision des différents groupes qui forment la société canadienne (groupes ethniques, religieux, handicapés, gens qui se regroupent pour leurs loisirs, etc.), et – faire part de ses observations;		→	A^o	↗
• **reconstruire le sens du texte (les idées principales et les idées secondaires) à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant** *Exemple :* – dégager le sujet du texte, reconnaître les aspects et les sous-aspects du sujet traité et établir les liens entre les éléments d'information;		→	➔	A^m
• **agir selon des directives qui comportent plusieurs étapes** *Exemple :* – exécuter la tâche proposée dans le discours en respectant l'ordre des étapes, si nécessaire;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture	*CÉ2. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.*

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **trouver dans le texte les indices qui fournissent des renseignements sur la situation initiale et l'élément déclencheur** *Exemple :* – repérer les principaux personnages, le lieu, l'époque et l'événement qui déclenchent l'action;	A^m	↗		
• **réagir au texte en faisant part de ses opinions** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face au récit en général. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever le ou les passages qui expliquent cette réaction;	A^m	↗		
• **dégager les actions et les caractéristiques des personnages** *Exemple :* – relever les indices qui fournissent des renseignements : • sur l'action entreprise par les personnages suite à l'événement perturbateur, et • sur les caractéristiques physiques des principaux personnages ou sur un trait caractéristique de leur personnalité;	→	A^m	↗	
• **réagir au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations au sujet des actions et des caractéristiques des personnages** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face aux actions entreprises par les personnages et face aux caractéristiques de leur personnalité. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever le ou les passage(s) qui expliquent cette réaction;	→	A^m	↗	
• **dégager le sens global d'un poème ou d'une chanson** *Exemple :* – nommer le sujet qui se dégage du poème ou de la chanson. Résumer en quelques phrases le message qui s'en dégage;	→	A^m	↗	
• **dégager les composantes d'un récit** *Exemple :* – relever, dans le récit les indices, qui fournissent des renseignements sur : • la situation initiale (les principaux personnages, le lieu, l'époque), • l'élément déclencheur (le problème), • le développement (l'action entreprise pour résoudre le problème), • le dénouement (le résultat de l'action entreprise);	→	→	A^m	↗
• **distinguer le réel de l'imaginaire** *Exemples :* – relever dans un récit ce qui appartient au monde réel, ou – relever dans un récit ce qui appartient au monde de l'imaginaire, ou – classer ce qui, dans un récit, appartient au monde réel et ce qui appartient au monde imaginaire;	→	→	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	3e	4e	5e	6e
• **établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions** *Exemple :* – relever les sentiments des personnages à la suite d'une action. Expliquer pourquoi ils se sentent ainsi à partir d'indices tirés du texte;		→	➔	A^m
• **établir des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue** *Exemples :* – dégager la chronologie des événements, – relever les principaux événements découlant de l'action des personnages. Décrire l'incidence d'une action sur l'événement qui suit;		→	➔	A^m
• **établir des liens entre ses expériences personnelles et certains éléments de l'histoire tels les personnages, leurs actions et le cadre** *Exemple :* – prendre conscience de ses réactions face aux diverses composantes du récit. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;		→	➔	A^m
• **dégager certains éléments qui caractérisent des textes poétiques** *Exemple :* – observer la forme d'un poème ou d'une chanson (vers et strophes, refrain et couplets). Observer sa présentation visuelle (calligramme, acrostiche, etc.). Faire part de ses observations;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En plus d'offrir un contenu intéressant, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. Dans cette optique, l'enseignant choisit des textes :

- de **300 à 450 mots** pour les textes courants, c'est-à-dire les textes reliés au quotidien (CÉ1) et plus longs pour les textes narratifs (CÉ2),
- dont le contenu traite de sujets familiers et concrets, mais présentant certaines difficultés telles que la densité de l'information (en préparation à des discours plus complexes en compréhension orale),
- dont le contenu traite de sujets peu connus dans la mesure où l'élève possède les concepts qui lui permettront de faire des liens avec ce qu'il connaît et la nouvelle information,
- dans lesquels l'organisation de l'information est bien marquée (idée principale explicite située au début de chaque paragraphe dans le cas des textes informatifs) et les liens entre les différentes parties sont clairs et explicites (ex. : emploi de marqueurs de relation, de sous-titres),
- dans lesquels le déroulement de l'action, dans un récit, suit généralement l'ordre chronologique,
- dont les phrases sont constituées de deux ou trois propositions se rapprochant de la langue parlée correcte (ex. : pas ou peu d'inversions, écran de quelques mots, emploi limité de figures de style, etc.),
- dont le vocabulaire est généralement simple et connu des élèves. Le texte ne devrait pas être constitué de plus de 4 ou 5 % de mots nouveaux.

En ce qui concerne le développement des stratégies de lecture, tout comme en compréhension orale, l'élève apprend à préciser son intention de communication pour orienter sa lecture (CÉ4) et à faire des prédictions tout au long de la lecture et à utiliser une variété d'indices porteurs de sens (CÉ5).

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant choisit un texte ayant les mêmes caractéristiques que les textes utilisés en situation d'apprentissage. Le sujet à l'étude, ou le thème du récit, doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture.

La lecture

CÉ3. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits, des messages visuels dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française et les cultures francophones, l'élève devra :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **apprécier des textes de littérature enfantine d'expression française en situation de lecture personnelle** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'une activité de lecture personnelle, ou – s'informer sur les choix de livres de la littérature enfantine pour se préparer à la période de lecture personnelle, ou – profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter les livres qu'il a lus;	A^o	↗		
• **apprécier la presse enfantine d'expression française en situation de lecture personnelle** *Exemples :* – choisir volontairement de lire des magazines pour enfants en situation de lecture personnelle, ou – profiter des situations qui lui sont offertes pour présenter un article qu'il a lu dans un magazine pour enfants, ou – réagir favorablement à l'arrivée d'un nouveau magazine;		A^o	↗	
• **apprécier de courts romans d'expression française en situation de lecture personnelle** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'activités de lecture personnelle qui lui permettent de lire un court roman de son choix et à son rythme, ou – s'informer sur les choix de courts romans pour se préparer à la période de lecture personnelle, ou – profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter un roman qu'il a lu;		→	A^o	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. Comme c'était le cas pour la compréhension orale (CO3), en lecture (CÉ3), l'accent est mis sur la littérature. En quatrième année, viennent s'ajouter les magazines pour enfants. En plus de placer les élèves dans des situations généralement plaisantes, ce genre de matériel leur fournit un vocabulaire étendu et les bases de la structure de la langue. Il leur permet de se familiariser peu à peu avec les éléments de la culture.

À ce niveau scolaire, les élèves ont déjà développé des intérêts variés. Les magazines pour enfants leur offrent cette diversité tout en offrant le support visuel pour aborder des thèmes moins familiers. De plus, les élèves ont acquis des habitudes organisationnelles qui leur permettent de se préparer efficacement à la période de lecture personnelle (voir CÉ4, 3e année). C'est en amenant les élèves à **interagir avec le texte** que l'enseignant favorise chez les élèves la création de liens affectifs avec ce qu'ils viennent de lire. C'est également en invitant les élèves à **commenter leur lecture** (réagir) qu'ils prendront conscience de toute son importance. À noter que c'est en servant de modèle que l'enseignant développera chez les élèves le savoir-faire et le vocabulaire pour exprimer leurs réactions. C'est également en créant un climat propice aux échanges et en évitant de demander aux élèves de commenter leur lecture de façon systématique qu'il développera chez eux le goût de la lecture.

Contexte d'évaluation

C'est par l'observation régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de CÉ3 de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de l'élève face à la langue française.

La lecture

CÉ4. L'élève sera capable de planifier sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **se préparer à la période de lecture silencieuse personnelle en classe** – choisir son livre pour la durée de la période de lecture, – choisir un endroit confortable pour lire, – adopter une attitude qui favorisera le respect des autres lecteurs;	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur le sujet pour anticiper les mots clés** – se remémorer ses connaissances sur le sujet, – rendre disponible les mots qui sont particuliers à ce sujet et qu'il prévoit retrouver dans le texte;	A°	↗		
• **préciser son intention de lecture** – cerner le contexte de lecture, ce qui l'amène à lire le texte, – se remémorer ce qu'il connaît du sujet, – donner le pourquoi de cette lecture;	➔	A°	↗	
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de la présentation du texte, des sous-titres, des graphiques et des caractères typographiques, pour orienter sa lecture** – faire un survol de la présentation visuelle du texte (illustrations, graphiques, gros caractères), – lire les sous-titres et faire des liens avec le titre, – interpréter les graphiques à partir des légendes qui les accompagnent, – observer la mise en page, • établir des liens entre les illustrations et le texte qui s'y rattache, • s'interroger sur l'importance des mots écrits en caractères gras, en italique, en gros caractères, etc., – imaginer ce que pourrait être le contenu à partir des divers indices recueillis;	→	➔	A°	↗
• **utiliser divers indices tels que présentation du texte, sujet et niveau de difficulté du vocabulaire pour identifier une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de communication** – préciser ses attentes face à la ressource à partir de son intention de communication, – examiner la ressource à partir des éléments suivants : • présentation qui s'adresse à des jeunes de son âge (illustrations, taille du caractère d'imprimerie, utilisation de caractères typographiques, etc.), • sa familiarité avec le sujet (sujet connu à l'oral mais non à l'écrit, nouveau sujet, etc.), – examiner le niveau de difficulté du vocabulaire : • survoler une ou quelques pages du texte pour repérer les mots difficiles à lire ou difficiles à comprendre, • déterminer si le niveau de vocabulaire correspond à ses habiletés, • vérifier s'il est possible d'obtenir de l'aide dans le cas ou le niveau de vocabulaire est trop avancé, – utiliser l'ensemble des indices recueillis pour déterminer si la ressource convient ou non à ses besoins et à ses habiletés;	→	➔	A°	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture tels schéma, courte liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse** – relever le genre d'indices fournis par le moyen, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;	→	➔	A°	↗
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires** – se remémorer ses expériences de lecture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés de lecture, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre les problèmes susceptibles de se reproduire;		→	➔	A°
• **formuler ses attentes par rapport au texte** – cerner son intention de lecture, – cerner les aspects du sujet sur lesquels il veut de l'information, – formuler des questions sur ce qu'il aimerait apprendre sur le sujet, ou – se préparer à entrer dans le monde de l'imaginaire;		→	➔	A°
• **utiliser divers moyens pour choisir son texte, tels que la consultation de la table des matières, l'index, le titre des chapitres et les pages de couverture** – formuler ses attentes par rapport au texte, – survoler les différentes parties de l'ouvrage consulté, • reconnaître que les pages de couverture : - fournissent de l'information telle que le titre, le nom de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition, - fournissent parfois de l'information sur l'auteur, le contenu du livre, etc., - présentent, dans la plupart des cas, une illustration évocatrice du contenu, • reconnaître que la table des matières : - représente le plan du livre, - indique quels aspects du sujet sont traités, - indique à quelle page retrouver l'information recherchée, • reconnaître que le titre des chapitres fournit des indices sur le contenu de chacun d'eux, • reconnaître que l'index : - fournit la liste des sujets traités, - indique à quelle page on retrouve chacun des sujets traités, – déterminer si l'ouvrage répond à ses attentes;		→	➔	A°
• **prévoir une façon d'organiser ses notes pour retenir l'information** – évaluer ses besoins d'information en fonction de la tâche à réaliser, – faire l'inventaire des moyens possibles pour prendre des notes, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens, par exemple : • le schéma associé à la structure de texte permet d'organiser l'information selon des relations logiques, • le schéma associé à la définition d'un concept permet de définir le concept, • les constellations qui permettent de relier les éléments d'un concept, – choisir le moyen le plus approprié à ses besoins;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ5. L'élève sera capable de gérer sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **utiliser divers indices pour reconnaître ou identifier des mots** – les indices visuels : • reconnaître les mots présentés sous forme de logo dans l'environnement à partir d'indices tels que le contexte physique, la longueur du mot (*stade de développement : maternelle, mais inconstant*), • reconnaître les mots instantanément à partir d'indices tels que la forme du mot, les premières lettres, etc. (*stade de développement : fréquent en première année*), • reconnaître un mot instantanément à partir de la combinaison de la forme du mot et de certains traits distinctifs (*stade atteint vers l'âge de huit ans*), • vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte. – les indices sémantiques : • utiliser les indices fournis par les illustrations, • se référer au sens de la phrase pour identifier un mot, – les indices syntaxiques : • utiliser ses connaissances du concept de la phrase, • reconnaître que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase, • utiliser ses connaissances de la fonction des mots dans la phrase, • construire le sens de la phrase à partir des indices recueillis, – la correspondance entre les lettres et les sons (*stade de développement fréquent, mais inconstant à la maternelle*) : • reconnaître qu'il existe une relation régulière entre l'oral et l'écrit, • reconnaître les lettres, • associer les sons aux lettres, – les syllabes : • reconnaître que la syllabe est la fusion de deux ou plusieurs lettres, • reconnaître que le décodage est un moyen pour identifier des mots, • établir la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes : – les syllabes simples (CV) – (*stade de développement prévu : première année*), – les syllabes complexes (CVC, VC, CCV, CVV) – (*stade de développement prévu : deuxième année*), – les syllabes peu fréquentes (CVVV, CVVC, CCVC, CCVVC, etc.) – (*stade de développement prévu : troisième année*), • vérifier si le mot identifié s'insère bien dans le contexte;	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances antérieures tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension** – rendre disponible ce qu'il connaît sur le sujet, – établir des liens entre ce qu'il connaît déjà sur le sujet et ce qu'il vient de lire pour reconstruire le sens du texte;	A°	↗		
• **faire des prédictions tout au long de sa lecture pour soutenir sa compréhension** – se remémorer ce qu'il vient de lire, – émettre de nouvelles hypothèses en utilisant les indices fournis par le texte;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **segmenter la phrase en unités de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu** – repérer les indices délimitant la phrase, – regrouper les mots par unités de sens, – reconstruire le sens de la phrase en tenant compte des indices recueillis, – établir des liens entre les phrases pour reconstruire le sens global du texte;	→	A^o	↗	
• **établir la relation entre les pronoms personnels usuels et les mots qu'ils remplacent pour soutenir sa compréhension** – reconnaître le rôle des pronoms personnels, – identifier les pronoms personnels dans la phrase, – identifier leur fonction : sujet ou complément, – remplacer les pronoms par les mots auxquels ils renvoient pour reconstruire le sens de la phrase et du texte;	→	A^o	↗	
• **utiliser le type de déterminant, le genre et le nombre des déterminants pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que les déterminants fournissent de l'information : • sur le genre et le nombre des noms auxquels ils se rapportent, • sur la possession (adjectif possessif), • sur l'objet désigné (adjectif démonstratif), – établir des liens entre l'information fournie par les déterminants et les noms auxquels ils se rapportent;	→	A^o	↗	
• **utiliser les marqueurs de relation pour créer des liens dans la phrase** – reconnaître que les marqueurs de relation permettent d'établir des liens entre les éléments d'information, – repérer les marqueurs de relation dans la phrase, – identifier la nature du lien établi entre les éléments d'information pour reconstruire le sens de la phrase;	→	A^o	↗	
• **utiliser ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes usuels pour trouver le sens d'un mot nouveau** – repérer la partie connue du mot, – émettre une hypothèse sur le sens donné par l'affixe (préfixe ou suffixe) en tenant compte du sens donné à la partie connue du mot, – vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte;	→	A^o	↗	
• **se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension** – visualiser l'information transmise à partir des mots clés et de ses connaissances antérieures, – développer ses images mentales tout au long de la lecture en tenant compte des nouveaux indices;	→	→	A^o	↗
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures narratives, descriptives et séquentielles pour soutenir sa compréhension et retenir l'information** – utiliser les indices de signalement pour identifier la structure de texte, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur;	→	→	A^o	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **examiner la possibilité de passer outre à certaines difficultés de lecture sans toutefois perdre le fil conducteur** – identifier la source du problème (un mot, une phrase, plusieurs phrases, etc.), – examiner l'importance de l'élément qui pose problème et entreprendre les démarches nécessaires : • passer outre à la difficulté si elle n'entrave pas la compréhension globale du message, • revoir les stratégies de dépannage qui peuvent aider à solutionner le problème s'il y a entrave à la compréhension globale du message;	→	➔	A^o	↗
• **utiliser divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte** – reformuler dans ses mots ce qui vient d'être lu, et – vérifier si l'information lue répond à ses questions, – relire un passage s'il semble difficile d'établir des liens entre ce qui vient d'être lu et ce qui a été lu précédemment, – utiliser sa connaissance des mots connus dans une autre langue pour reconnaître un mot ou pour lui donner un sens;	→	➔	A^o	↗
• **valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites** – trouver le sujet du paragraphe, – choisir la phrase qui semble représenter l'idée principale, – déterminer si les autres phrases du texte expliquent l'idée principale, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale. Sinon, choisir une autre idée principale et reprendre le processus;	→	➔	A^o	↗
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation** – reconnaître que ce qu'il lit n'est pas clair, – identifier la source du problème : • au niveau du mot : mot nouveau ou mot présenté dans un contexte nouveau, • au niveau d'une idée : incapacité à comprendre, compréhension vague ou conflit avec les connaissances antérieures, • entre les phrases : conflit avec la compréhension d'une autre phrase ou incapacité à trouver la relation entre les phrases, – identifier une solution et l'appliquer;		→	➔	A^o
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures comparatives ou à structure de problème et solution pour soutenir sa compréhension** – utiliser les marques d'organisation du texte pour identifier une structure comparative ou de cause à effet, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur;		→	➔	A^o
• **faire des inférences pour découvrir l'information implicite et pour affiner sa compréhension** – reconnaître que faire des inférences, c'est aller au-delà de ce qui est écrit pour mieux comprendre, – repérer les phrases ou les passages dans lesquels l'information semble incomplète, – combler le manque d'information en faisant des hypothèses à partir des indices du texte et de ses connaissances antérieures, – identifier les indices ou les mots clés qui permettent de faire une inférence, – valider son inférence et poursuivre sa lecture en tenant compte des nouveaux indices;		→	➔	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **utiliser un schéma, une constellation ou un plan pour organiser ses connaissances ou pour retenir l'information** – reconnaître l'importance d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour mieux retenir l'information, – reconnaître qu'il existe plusieurs façons d'organiser l'information ou de prendre des notes, – examiner la nécessité d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour mieux retenir l'information, – choisir le format qui convient le mieux au texte et à la situation de lecture (schéma associé à la structure du texte, schéma de définition, constellation sémantique, etc.);		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ORALE

L'exposé et l'interaction

PO1. L'élève sera capable de parler pour transmettre de l'information selon son intention de communication et pour répondre à un besoin d'interaction sociale.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	3e	4e	5e	6e
• **relater un événement ou une expérience personnelle, en situation interactive et non interactive** *Exemple :* – nommer la ou les personnes en cause. Décrire les moments les plus importants de l'événement ou de l'expérience;	A^m	↗		
• **décrire une réalité selon plusieurs aspects, en situation interactive ou non interactive** *Exemple :* – nommer la personne, l'animal, l'objet ou le lieu en question. Cerner les aspects à comparer tels que les liens qui les unissent, les traits physiques, l'habitat de l'animal, la fonction d'un édifice, etc. Comparer, pour chaque aspect retenu, une ou plusieurs caractéristiques en employant un vocabulaire précis;	A^m	↗		
• **exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions, en situation interactive ou non interactive** *Exemples :* – nommer la personne, l'animal, l'objet ou l'événement en question. Nommer ses sentiments ou ses émotions en utilisant les mots appropriés. Décrire les sensations, les images, les souvenirs qu'éveille ce sentiment ou cette émotion (expliquer ce qui est surprenant, inquiétant, bouleversant, rassurant, etc.), ou – nommer la personne, l'animal, l'objet, l'événement qui suscite une réaction. Préciser cet intérêt ou énoncer son point de vue. Faire ressortir les éléments qui suscitent cet intérêt ou cette opinion;	→	A^m	↗	
• **donner des explications sur la résolution de problèmes** *Exemple :* – nommer le problème. Décrire le problème en rapportant les faits. Présenter les causes possibles. Présenter les hypothèses permettant de résoudre le problème. Conclure en retenant la solution qui semble la plus favorable;	→	A^m	↗	
• **donner des explications sur une façon de faire ou encore de donner des directives** *Exemple :* – annoncer le sujet et le but de la présentation. Décrire chacune des étapes en utilisant des termes précis. Établir les liens entre les étapes en utilisant des mots ou des expressions qui marquent l'enchaînement (marqueurs de relation);	→	A^m	↗	
• **participer à une discussion de groupe pour réaliser un projet ou pour accomplir une tâche** *Exemple :* – participer activement à la réalisation d'un projet en fournissant de l'information pertinente, en proposant des pistes d'exploitation, en reformulant l'information si nécessaire, etc.;	→	→	A^m	↗
• **partager de l'information avec les autres, en situation interactive** *Exemple :* – recueillir de l'information sur un sujet donné et en faire part à ses pairs;		→	→	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	3e	4e	5e	6e
• **partager de l'information avec les autres en respectant l'ordre logique ou chronologique, en situation non interactive** *Exemple :* – annoncer le sujet de la présentation. Présenter l'information en respectant la séquence des événements ou l'ordre d'importance des idées. Établir des liens entre les éléments d'information en utilisant des mots ou des expressions qui marquent l'enchaînement (marqueurs de relation);		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

PO2. L'élève sera capable de parler pour explorer le langage et pour divertir.

Pour satisfaire ses besoins de *COMMUNIQUER ORALEMENT*, l'élève pourra :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **raconter un événement personnel ou une histoire lue, entendue ou inventée**	A^m	↗		
• **participer, avec d'autres élèves, à la présentation d'une saynète**	→	A^m	↗	
• **raconter une histoire en réaction à une situation proposée**		→	A^m	↗

Contexte d'apprentissage

Pour que l'apprentissage de la langue soit signifiant, il faut offrir aux élèves de nombreuses occasions d'interagir avec les personnes de leur entourage immédiat (classe, école) et lointain (communauté, réseau internet). En salle de classe, l'enseignant planifie des activités au cours desquelles les élèves pourront s'exprimer spontanément.

En situation d'apprentissage, les thèmes choisis pour les échanges (situation interactive) et pour les présentations (exposé) peuvent provenir de diverses matières.

Dans un premier temps,
- les situations proposées doivent permettre aux élèves d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela dans divers contextes.

Dans un deuxième temps,
- elles doivent leur permettre de faire état de ce qu'ils savent maintenant sur le sujet ou encore de représenter leur monde imaginaire.

Les présentations et les situations interactives doivent être bien structurées. L'accent doit être mis sur :

- l'emploi correct du vocabulaire pour s'exprimer dans diverses situations quotidiennes (voir PO3);
- l'emploi correct de certains temps de verbes pour exprimer clairement ses expériences (voir PO3);
- l'utilisation efficace des supports visuels pour appuyer ses présentations et sur les ajustements à apporter pour que son message soit bien compris (voir PO5).

En favorisant le travail en équipe (situation interactive), les élèves ont l'occasion de continuer à développer certaines habiletés à interagir avec leurs pairs. Ils poursuivront de façon indépendante le travail effectué avec l'aide de l'enseignant de 3e année en ce qui a trait aux règles de fonctionnement du groupe telles que le rôle de chaque membre de l'équipe, leurs responsabilités face à la tâche et le respect du droit de parole (ex. : travail coopératif). Ils apprennent à préciser leur intention de communication et à utiliser divers moyens pour atteindre leur but (voir PO4).

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait surtout à partir de situations où tous les élèves de la classe ou les élèves d'un même groupe ont un vécu commun. Par exemple, les échanges peuvent avoir lieu après la présentation d'une pièce de théâtre, après le visionnement d'un documentaire, la lecture d'un texte, la réalisation d'une expérience en sciences, etc. L'enseignant communique aux élèves les critères de notation et il précise les points sur lesquels ils seront évalués.

L'exposé et l'interaction

PO3. L'élève sera capable de parler clairement et correctement selon la situation de communication.

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **faire les liaisons les plus courantes** – la liaison : • entre le déterminant et le nom (un animal), • entre l'adjectif et le nom (un bon ami), • entre le pronom et le verbe (ils ont);	A^m	↗		
• **utiliser correctement, dans les cas usuels, le déterminant approprié au genre du nom auquel il se rapporte** – reconnaître qu'en français le choix du déterminant est lié au genre du nom qu'il détermine, – utiliser, dans les cas usuels, le genre du déterminant qui s'accorde avec le nom auquel il se rapporte;	A^m	↗		
• **utiliser correctement le temps présent des verbes usuels** – reconnaître que le temps présent indique une action en cours, – reconnaître que le temps présent est une forme particulière du verbe conjugué, – utiliser la forme correcte du verbe au présent, conjugué à la personne qui fait l'action;	A^m	↗		
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour rapporter un événement** – nommer l'événement par son nom (une visite, un voyage, un accident, etc.), – nommer le lieu, le temps, les personnes en cause en employant les termes justes (le centre culturel, en face de l'hôpital, la semaine dernière, le pompier, etc.);	A^m	↗		
• **mettre à profit la rétroaction fournie par l'enseignant sur la forme de son message** – reconnaître que la rétroaction de l'enseignant a pour but de l'aider à rendre son message plus facile à comprendre, – établir des liens entre sa façon d'exprimer son idée et celle proposée par l'enseignant (choix des mots, structures de phrases), – utiliser les changements proposés par l'enseignant dans les situations ultérieures semblables de manière à intégrer ses nouvelles connaissances de la langue dans son langage courant;	A^o	↗		
• **utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases appropriés pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions** – reconnaître l'importance d'utiliser les termes justes et les structures de phrases appropriées pour une meilleure compréhension de son message, – utiliser les termes justes : • pour exprimer ce qu'il ressent sur le plan émotif (*j'ai de la peine, je suis fâché, je suis content,* etc.), • pour exprimer ce qu'il ressent sur le plan physique (*je suis malade, j'ai faim, j'ai mal,* etc.), • pour exprimer ses goûts et ses préférences (*j'aime, je choisis, je préfère,* etc.);	→	A^m	↗	
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour établir des ressemblances et des différences entre deux réalités** – employer les mots qui servent à comparer : plus gros que, plus loin que, aussi petit que, pareil à, etc.;	→	A^m	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour rapporter un événement comportant une séquence d'actions** – employer les mots qui marquent la chronologie pour établir des liens entre les différentes étapes : *et, puis, ensuite, et après, premièrement, enfin, finalement, pour finir,* etc.;	→	A^m	↗	
• **utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases appropriés pour décrire un problème ou une façon de faire** – reconnaître l'importance d'utiliser les termes justes et les structures de phrases appropriées pour une meilleure compréhension de son message, – utiliser un terme précis pour nommer le problème ou les actions à entreprendre, – utiliser les marqueurs de relation qui permettront d'établir des liens entre le problème et la ou les solutions possibles ou pour établir des liens entre les actions, – utiliser les structures de phrases appropriées pour indiquer clairement les étapes d'une tâche (recette, bricolage, étapes de production, processus de révision, etc.);	→	A^m	↗	
• **utiliser les temps de verbes usuels pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir** – reconnaître que les temps de verbes indiquent à quel moment l'action se déroule, – choisir le temps de verbe approprié pour exprimer une action passée (passé composé ou imparfait), une action en cours (présent) ou une action à venir (futur proche);	→	A^m	↗	
• **utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases relatifs aux thèmes étudiés dans diverses matières** – reconnaître l'importance d'utiliser les termes justes et les structures de phrases appropriées pour parvenir à une meilleure compréhension de son message dans toutes les activités de la salle de classe, – utiliser les termes spécifiques à chacune des matières;	→	A^m	↗	
• **utiliser l'auxiliaire *être* ou *avoir* dans les cas usuels tels que *je suis allé, je suis arrivé, j'ai fini, etc.***	→	A^m	↗	
• **utiliser correctement les expressions qui indiquent la possession** ex. : *Je veux le crayon de Lucie/Je veux son crayon; C'est le crayon de Lucie/C'est à elle/C'est son crayon;*	→	→	A^m	↗
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – reconnaître que sa façon de parler en français est le calque de l'anglais, – vérifier si sa façon de formuler ses propos en français est juste, – reformuler ses propos si nécessaire : ex. : *Quand j'étais SUR l'autobus (DANS), J'ai vu Céline Dion SUR la télévision (À LA), Je cherche POUR mon livre (Je cherche mon livre), les premiers trois jours/les trois premiers jours,* etc.;	→	→	A^m	↗
• **ordonner correctement les séquences suivantes contenant un adjectif usuel :** – **déterminant + adjectif + nom** ex. : *un grand chapeau,* – **déterminant + nom + adjectif** ex. : *un chapeau noir*;	→	→	A^m	↗
• **utiliser correctement le pronom personnel sujet approprié au genre et au nombre du nom qu'il remplace**	→	→	A^m	↗
• **respecter l'accord des verbes usuels avec leur sujet**	→	→	A^m	↗
• **reconnaître et corriger les anglicismes phonétiques les plus courants**		→	→	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	3e	4e	5e	6e
– reconnaître que la façon de prononcer les mots en français est différente de l'anglais, – vérifier si sa façon de prononcer est juste : ex. : le *S* muet à la fin des mots, le *H* muet au début de certains mots, prononciation anglaise d'un mot identique dans les deux langues, etc.;				
• **mettre à profit la rétroaction fournie par l'enseignant sur la prononciation** – reconnaître que la rétroaction de l'enseignant a pour but de l'aider à rendre son message plus facile à comprendre, – établir des liens entre sa façon de prononcer un mot et celle proposée par l'enseignant, – utiliser les changements proposés par l'enseignant dans des situations ultérieures semblables de manière à intégrer ses nouvelles connaissances sur la langue dans son langage courant;		→	➔	A^o
• **respecter les règles de l'accord en genre et en nombre dans l'usage des expressions et des mots courants**		→	➔	A^m
• **utiliser correctement les marqueurs de relation usuels dans la phrase et entre les phrases** ex. : *Je dois téléphoner à Justin POUR lui dire d'apporter son gant de base-ball; PREMIÈREMENT, je cherche le verbe conjugué dans la phrase. ENSUITE, je cherche le sujet du verbe. PUIS...;*		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé et l'interaction

PO4. L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication.

Pour préparer sa production orale, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **établir, avec l'enseignant, les paramètres du projet de communication et les critères de présentation** – préciser les conditions de production telles que : • les règles de fonctionnement du groupe : – la distribution des rôles, – l'application à la tâche, – le droit de parole, – le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • les étapes de production, • l'échéancier (le temps alloué pour chaque étape), • le calendrier des présentations, – préciser les critères de production qui assureront la compréhension du message : • quantité minimum d'information requise, • les éléments de la prosodie auxquels il faut prêter une attention spéciale, • l'utilisation de supports visuels pour appuyer sa présentation, etc.;	A^o	↗		
• **préciser son intention de communication** – déterminer la raison qui l'amène à vouloir communiquer un message, à partir du sujet à traiter, du contexte dans lequel s'inscrit la communication ou des choix qui s'offrent à lui;	→	A^o	↗	
• **identifier son public cible** – choisir à qui il adressera son message, ou – s'informer afin de savoir à qui il adressera son message;	→	A^o	↗	
• **prévoir le matériel qui appuierait sa présentation** – sélectionner le matériel susceptible : • de lui servir d'accessoires pour une démonstration ou pour une saynète, • d'aider le public à mieux comprendre (illustrations, graphiques, etc.), • de lui servir d'aide-mémoire;	→	A^o	↗	
• **sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – cerner l'intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un matériel de référence, etc., – retenir les idées qui permettront de mieux transmettre son message;	→	→	A^o	↗
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentation similaires** – se remémorer ses expériences de présentation antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés rencontrées, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes susceptibles de se reproduire;		→	→	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour préparer sa production orale, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé** – reconnaître les avantages et les limites de chaque moyen, – préciser ses besoins en fonction de son projet d'écriture (intention de communication, sujet et public), – retenir le moyen qui semble le plus approprié à la situation;		→	➔	A^o
• **participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe** – préciser les règles en ce qui concerne : • l'application à la tâche et le droit de parole, • le milieu de travail (volume des discussions, rangement, etc.), • l'attribution des rôles;	→	➔	A^o	↗
• **participer à la répartition des tâches** – examiner le projet de communication pour en délimiter les tâches, – reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, – répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et en tenant compte de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres;		→	➔	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SA PRÉSENTATION*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **tirer profit de la discussion portant sur les paramètres du projet et sur les critères de présentation**	A°	↗		
• **utiliser efficacement les supports visuels pour appuyer sa présentation**	→	A°	↗	
• **regarder le public durant sa présentation** – reconnaître l'importance d'assurer un contact visuel avec le public durant la présentation, – profiter des passages où il se sent plus à l'aise avec le contenu, ou lorsqu'il présente le matériel, pour regarder le public;	→	A°	↗	
• **ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre en tenant compte des consignes de l'enseignant** – reconnaître l'importance d'utiliser un débit de parole et un volume de la voix qui répondent aux besoins du public, – utiliser le débit de parole et le volume de la voix qui répondent le mieux aux besoins du public, – à l'occasion, jeter un regard vers l'enseignant afin de s'assurer que le débit de parole et le volume de la voix conviennent, – faire des ajustements, si nécessaire;	→	A°	↗	
• **répondre aux questions du public à la suite de sa présentation** – dégager l'essentiel de la question posée, – reformuler la question si nécessaire, – juger de la réponse à donner : un fait, un commentaire, un point de vue, une opinion, etc.;	→	→	A°	↗
• **tirer profit de son schéma ou de son plan comme aide-mémoire** – consulter son plan ou ses notes pour suivre l'ordre de présentation des propos, – utiliser ses notes pour citer correctement un auteur, pour donner des statistiques, etc.;		→	→	A°
• **utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message** – utiliser les gestes et la mimique pour pallier un bris de compréhension ou pour rendre sa présentation plus animée;		→	→	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SES INTERVENTIONS*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **établir des liens entre l'information contenue dans les propos et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute et pour reconstruire le sens du message** – se remémorer ses connaissances antérieures sur le sujet et tenir compte des prédictions effectuées lors de la planification, – comparer la nouvelle information avec ses connaissances, – modifier sa représentation du sujet si nécessaire;	A°	↗		
• **respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole** – attendre son tour pour parler, ou – demander la parole s'il veut ajouter son idée aux propos des autres participants;	A°	↗		
• **tirer profit des mots clés, des exemples, des comparaisons et de la répétition pour soutenir son écoute** – reconnaître que : • les mots clés guident (mots reliés au sujet), • les exemples illustrent les propos, • les comparaisons présentent des similitudes et des différences, • les répétitions marquent l'insistance, – repérer ces indices dans les discours, – utiliser ces indices pour reconstruire le sens du discours;	→	A°	↗	
• **reformuler l'information ou demander une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qui a été entendu prête à confusion, – cerner l'élément qui pose problème, – redire à sa façon la partie du discours qui pose problème;	→	➔	A°	↗
• **respecter les règles établies et intervenir de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion** – observer son comportement afin de déterminer s'il respecte les règles établies par son groupe de travail et apporter les ajustements nécessaires, – juger s'il convient ou non d'intervenir : • tenir compte de ce qui a été dit précédemment, • déterminer si ses propos sont pertinents, • déterminer si ses propos présentent un intérêt pour l'ensemble du groupe ou pour lui seul;	→	➔	A°	↗
• **utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples et la répétition** – observer ses interlocuteurs, – noter leurs réactions à ses propos à partir d'indices verbaux ou non verbaux en cas d'incompréhension, – modifier au besoin le débit ou le volume, – choisir le meilleur moyen pour clarifier ses propos : • donner des exemples, • expliquer un mot, • comparer l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu, • utiliser un mot plus familier;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ÉCRITE

L'écriture

PÉ1. L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.

Pour *COMMUNIQUER* son information, l'élève devra :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **rédiger plusieurs phrases pour, par exemple, exprimer ses goûts et ses préférences, pour décrire un environnement ou un événement**	A^m	↗		
• **rédiger un court texte dans lequel il annonce le sujet traité et en développe un aspect**	➔	A^m	↗	
• **rédiger de courts messages tels que des invitations, des cartes de vœux ou de remerciement**	➔	A^m	↗	
• **rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet et développe les aspects à traiter**	→	➔	A^m	↗
• **rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple**	→	➔	A^m	↗
• **rédiger un texte dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale, soutenue par des idées secondaires**		→	➔	A^m
• **rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons**		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture	*PÉ2. L'élève sera capable d'écrire des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.*

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations**	A^m	↗		
• **rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions**	→	A^m	↗	
• **rédiger un récit présentant les composantes de la structure narrative : situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement**	→	→	A^m	↗
• **rédiger un récit comportant plus d'un événement**		→	→	A^m

Contexte d'apprentisssage

Les élèves apprennent à rédiger des textes de quelques paragraphes pour traiter d'un sujet donné et ils apprennent également à rédiger de courts récits dans lesquels ils décrivent brièvement les personnages (voir PÉ1 et PÉ2).

Ces situations visent avant tout à permettre à l'élève d'intégrer les éléments propres à la langue écrite :

- le choix et l'organisation des idées,
- l'organisation de la phrase,
- le choix du temps du verbe et l'accord des verbes usuels au présent,
- l'accord des noms,
- l'orthographe d'usage.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant soutient les élèves dans la planification de leur projet d'écriture. Il guide également les élèves dans la révision de leur texte en leur fournissant une grille de révision. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir une démarche de révision de texte et de développer les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser leur texte (voir à l'annexe 1 la section intitulée *Le soutien à apporter aux élèves*). Selon le résultat d'apprentissage général PÉ3, p. 52, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de vérification sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par les élèves est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix du texte qu'ils ont produit, la présentation d'une saynète qu'ils ont écrite, etc.) ou encore s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. L'élève révise son texte et corrige ce qui est prescrit à son niveau d'apprentissage. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas de production d'affiches, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, d'une carte de souhaits, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide les élèves en corrigeant ce qui n'est pas de leur niveau scolaire.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :

- étape de planification commune,
- étape de réalisation individuelle,
- étape de révision individuelle en suivant soit un plan de révision fourni par l'enseignant et compris des élèves ou encore un plan de révision élaboré avec l'enseignant au cours des situations d'apprentissage.

C'est à partir de la copie de travail révisée de l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture

PÉ3. L'élève sera capable d'écrire correctement selon la situation de communication.

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **vérifier l'emploi de la majuscule pour les noms propres et les noms de lieux familiers** – reconnaître que les noms propres se distinguent des noms communs par l'emploi de la majuscule, – repérer les noms propres de personnes et les noms de lieux, – vérifier l'emploi de la majuscule pour les noms propres, – apporter les changements nécessaires;	A^m	↗		
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **déterminant + adjectif + nom,** – **déterminant + nom + adjectif,** • repérer l'adjectif et vérifier sa position par rapport au déterminant et au nom, • déplacer les mots, si nécessaire;	A^m	↗		
• **vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un groupe du verbe et un complément obligatoire ou un attribut** – reconnaître le rôle des phrases affirmatives, – vérifier les constituants obligatoires dans la phrase : • groupe du sujet : un déterminant + un nom, un nom propre ou un pronom, • groupe du verbe : un verbe seul, un verbe + son ou ses compléments obligatoires ou un verbe d'état + un attribut, – vérifier l'ordre des mots dans la phrase pour s'assurer qu'il respecte l'ordre habituel, – apporter les changements nécessaires;	A^m	↗		
• **vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples** – reconnaître que la majuscule et le point marquent les frontières de la phrase, – repérer les phrases en s'appuyant sur le sens et sur sa connaissance de la langue parlée et de modèles, – vérifier la présence de la majuscule au début de la phrase et le point à la fin;	A^m	↗		
• **reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants** – reconnaître que l'emploi du mot juste dans la langue cible facilite la compréhension du message, – reconnaître que certains mots empruntés à l'anglais ne sont pas acceptés dans la langue française, – repérer les mots empruntés à la langue anglaise qui ne sont pas acceptés dans la langue française, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – remplacer le mot identifié comme inapproprié par son équivalent dans la langue cible;	→	A^m	↗	
• **vérifier l'emploi de *avoir* et *être* dans des expressions comme *j'ai faim, j'ai huit ans,* etc.**	→	A^m	↗	
• **orthographier correctement des mots familiers**	↗			

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **vérifier l'emploi des signes orthographiques** – repérer les mots qui nécessitent l'emploi d'accents, de trémas ou d'une cédille, – vérifier l'emploi des signes requis, – apporter les changements nécessaires;	→	A^m	↗	
• **vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante :** – **sujet + *ne* + verbe aux temps simples + *pas/jamais*** • repérer les phrases négatives, • vérifier la présence des deux expressions qui marquent la négation, • vérifier l'ordre des mots, • déplacer les mots, si nécessaire;	→	A^m	↗	
• **vérifier le choix des déterminants usuels pour établir des liens précis entre les informations et pour assurer la cohésion du texte** – repérer les groupes du nom, – vérifier dans chaque cas le type de déterminant employé (article, adjectif possessif, adjectif démonstratif, etc.), – vérifier si le déterminant choisi respecte le sens recherché, – vérifier, dans chaque cas, le genre et le nombre du nom, – vérifier le genre et le nombre du déterminant qui accompagne le nom, – faire l'accord;	→	A^m	↗	
• **vérifier la relation entre les pronoms personnels SUJET et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms personnels SUJET, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord;	→	A^m	↗	
• **vérifier l'utilisation des temps des verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir** – reconnaître que les temps de verbes indiquent à quel moment l'action se produit, – vérifier si les temps des verbes choisis correspondent au déroulement des événements ou des faits;	→	A^m	↗	
• **vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne du/des sujets, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	→	A^m	↗	
• **vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le *s*** – repérer les groupes du nom, – vérifier le nombre du nom, – faire l'accord au pluriel en ajoutant un *s*;	→	A^m	↗	
• **vérifier l'utilisation de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération** – repérer les énumérations de mots ou de groupes de mots, – séparer les éléments de l'énumération par une virgule, – unir les deux derniers par la conjonction *et* ou *ou*;	→	A^m	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **sujet + verbe + adverbe,** – **adverbe + adjectif,** • repérer tous les adverbes dans le texte, • vérifier, dans chaque cas, si l'adverbe modifie un verbe ou un adjectif, • vérifier la position de l'adverbe par rapport au verbe ou à l'adjectif, • déplacer les mots, si nécessaire;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les termes ou les expressions qui servent à reprendre l'information, – vérifier s'ils sont équivalents aux mots qu'ils remplacent, – apporter des changements si nécessaires;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait ou au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le *e* et la marque du pluriel est le *s*** – repérer les groupes du nom qualifié, – reconnaître le ou les adjectifs qui accompagnent les groupes du nom, – vérifier le genre et le nombre du nom qualifié, – faire l'accord des adjectifs en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier les coupures de mots en fin de ligne** – repérer les mots coupés en fin de ligne, – utiliser le trait d'union entre deux syllabes pour séparer les deux parties du mot;	→	➔	A^m	↗
• **orthographier correctement des homophones usuels**		→	➔	A^m
• **vérifier la construction des phrases interrogatives, impératives et exclamatives** – reconnaître le rôle des phrases interrogatives, impératives et exclamatives, – repérer les phrases interrogatives dans le texte : • vérifier l'ordre des mots : - sujet + verbe +? OU mot d'interrogation + sujet + verbe + ?, - verbe + pronom + ? OU mot d'interrogation + verbe + pronom + ?, - nom + verbe + pronom + ? OU mot d'interrogation + nom + verbe + pronom + ?, - préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom +? OU préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom + ?, – vérifier la présence du point d'interrogation obligatoire, – repérer les phrases impératives, • vérifier la présence obligatoire du verbe, • vérifier la place du pronom complément, s'il y a lieu,		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	3e	4e	5e	6e
– repérer les phrases exclamatives dans le texte : • vérifier l'ordre des mots dans la phrase pour s'assurer qu'il respecte l'ordre habituel, • vérifier la présence du point d'exclamation à la fin d'une phrase exclamative, – apporter les changements nécessaires;				
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé**, – **auxiliaire + participe passé + adverbe**, • epérer tous les adverbes qui accompagnent un verbe conjugué au passé, • vérifier la position de l'adverbe par rapport à l'auxiliaire et au participe passé, • vérifier si la position de l'adverbe correspond au sens recherché, • déplacer les mots, si nécessaire;		→	➔	A^m
• **vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante :** – **sujet + *ne* + auxiliaire + *pas/jamais/plus/rien* + participe passé** • repérer les phrases négatives, • vérifier la présence des deux expressions qui marquent la négation, • vérifier l'ordre des mots, • déplacer des mots, si nécessaire;		→	➔	A^m
• **vérifier l'accord des verbes quand le sujet est sous-entendu à l'impératif présent** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets présents ou sous-entendus, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;		→	➔	A^m
• **vérifier l'accord des noms et des adjectifs dans les cas de :** – **l'ajout d'un *X***, – **de la transformation de *-al* et *-ail* en *-aux***, • repérer les noms et les adjectifs se terminant par *-ou, -eau, -au, -eu, -al, -ail,* • vérifier le nombre de ces noms et de ces adjectifs : – ajouter un *x* aux noms et aux adjectifs se terminant par *-ou, -eau, -au, -eu au pluriel,* – transformer le *-al* et le *-ail* en *-aux au pluriel;*		→	➔	A^m
• **vérifier l'emploi des signes qui marquent le dialogue :** – **le tiret**, – **les virgules qui encadrent une incise**, • repérer les dialogues et les paroles rapportées, • utiliser les signes de ponctuation appropriés : – le tiret qui annonce un changement d'interlocuteur, – les virgules qui encadrent l'incise (la proposition intercalée dans la phrase), • vérifier l'emploi de la majuscule après le tiret;		→	➔	A^m
• **vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives et les verbes à l'impératif** – repérer les cas où le verbe précède le pronom personnel sujet, – lier, par un trait d'union, le verbe et le pronom personnel sujet placé après lui.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ4. L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **établir, avec l'aide de l'enseignant, les paramètres du projet d'écriture et les critères de production** – ressortir ensemble les conditions de production telles que : • les modalités de travail : en équipe ou individuellement, • les règles de fonctionnement du groupe : - la distribution des tâches, - l'application à la tâche, - le droit de parole, - le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • les étapes de production, • les sources d'information possibles, • le temps alloué pour compléter le travail, etc., – ressortir ensemble les critères de production qui assureront une meilleure communication: • la quantité minimale d'information requise, • les exigences minimales en ce qui concerne la forme, – explorer le genre de format de la présentation finale, – prévoir un code pour noter ses interrogations en cours de rédaction, – prévoir des mécanismes pour faciliter la révision du texte;	A°	↗		
• **préciser l'intention de communication** – déterminer la raison qui l'amène à vouloir communiquer un message, à partir du sujet à traiter et parmi les choix qui s'offrent à lui;	→	A°	↗	
• **identifier son public cible** – choisir à qui il communiquera son message, ou – s'informer afin de savoir à qui il communiquera son message;	→	A°	↗	
• **organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif**	→	A°	↗	
• **participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe** – préciser les règles en ce qui concerne : • l'application à la tâche et le droit de parole, • le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • l'attribution des rôles, • les critères pour la qualité du travail à soumettre;	→	→	A°	↗
• **sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter** – cerner son intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un ouvrage de référence, etc., – retenir les idées les plus appropriées à son intention et au sujet à traiter;	→	→	A°	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires** – se remémorer ses expériences d'écriture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écriture, – choisir la ou les solutions envisagées pour surmonter des problèmes susceptibles de se reproduire;		→	➔	A^o
• **participer à la répartition des tâches** – examiner le projet d'écriture pour en délimiter les tâches, – reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, – répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et en tenant compte de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres;		→	➔	A^o
• **utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture** – reconnaître les avantages et les limites de chaque moyen, – préciser ses besoins en fonction de son projet d'écriture (intention de communication, sujet et public), – retenir le moyen qui semble le plus approprié à la situation (efficacité);		→	➔	A^o
• **prévoir la présentation finale de son texte en tenant compte de l'intention de communication** – reconnaître que le format de la présentation varie selon l'intention de communication, – retenir le format qui semble le plus approprié à son intention de communication;		→	➔	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ5. L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
• **tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet**	A°	↗		
• **noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots** – identifier, à l'aide d'un code, les mots pour lesquels l'orthographe d'usage semble douteuse pour y revenir en cours de vérification;	→	A°	↗	
• **consulter ses pairs pour clarifier ou pour valider sa pensée** – cerner l'objet de la consultation, – choisir la personne qui pourra le mieux répondre à ses interrogations, – analyser le résultat de la consultation, – donner suite à la consultation;	→	→	A°	↗
• **rédiger une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné pour exprimer des idées** – reconnaître que l'ébauche permet de jeter ses idées sur papier sans s'arrêter sur la formulation, – élaborer ses idées sans s'arrêter sur la formulation;	→	→	A°	↗
• **noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées** – identifier, à l'aide d'un code, l'idée ou les idées qui semblent boiteuses pour y revenir en cours de vérification;		→	→	A°
• **tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte**		→	→	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION,* pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	3e	4e	5e	6e
• **utiliser la terminologie appropriée :** mots, phrases, majuscule et point;	A^o	↗		
• **utiliser la terminologie appropriée :** déterminant, sujet, verbe, nom commun, nom propre et adjectif;	→	A^o	↗	
• **utiliser la terminologie appropriée :** genre, nombre, phrase affirmative, négative et exclamative, pronom personnel, groupe complément, présent, futur proche, imparfait et adverbes;	→	→	A^o	↗
• **utiliser la terminologie appropriée :** virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, tiret, passé composé, participe passé, homophone et auxiliaire;		→	→	A^o

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir des éléments tels que sujet choisi, aspect traité et choix de mots** – repérer chaque idée développée dans le texte, • voir si l'idée développée répond à son intention de communication, • voir si l'idée développée ne s'éloigne pas du sujet traité, – s'interroger sur le sens des mots ou des expressions qui semblent inappropriés, • trouver d'autres termes connus qui pourraient remplacer les mots ou les expressions inappropriés, • consulter un ouvrage de référence ou une personne-ressource si la difficulté persiste, – apporter les changements nécessaires;	→	A^m	↗	
• **vérifier la présence de l'information nécessaire à la clarté du message** – voir si les idées retenues lors de la phase de planification ont été considérées dans l'élaboration de son projet d'écriture, – déterminer s'il y a des éléments à ajouter pour assurer la clarté de son message, – apporter les changements nécessaires pour rendre le message plus clair;		→	→	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché** – vérifier si la phrase est porteuse de sens, – vérifier si elle correspond à ce qu'il voulait dire, – vérifier si l'ordre des mots et des groupes fonctionnels permettent de bien exprimer sa pensée, – apporter les changements nécessaires;	A^m	↗		
• **vérifier l'organisation des idées dans un récit en tenant compte de la structure du texte narratif**	→	A^m	↗	
• **vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire** – relire le développement de chaque aspect traité/élément en s'interrogeant sur les liens entre eux (à la fois pour le besoin d'information et d'imaginaire), – déplacer certains éléments d'information pour faciliter l'enchaînement, ou – éliminer les éléments qui ne traitent pas de l'aspect visé ou qui alourdissent le texte;		→	→	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *AMÉLIORER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **modifier sa phrase pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'un groupe du sujet et un groupe du verbe, – lire la phrase en essayant de « voir » s'il est possible de la préciser ou de l'embellir en ajoutant un complément ou un groupe du complément, – ajouter le complément ou le groupe complément qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	A°	↗		
• **modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis** – reconnaître le rôle des adjectifs qualitatifs, – reconnaître le rôle des déterminants comme les adjectifs possessifs et démonstratifs, – repérer les noms qui pourraient être précisés davantage, – ajouter l'adjectif qualificatif ou le déterminant qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	➔	A°	↗	
• **modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des adverbes** – reconnaître le rôle des adverbes, – repérer les verbes et les adjectifs qui pourraient être précisés davantage, – ajouter l'adverbe qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	→	➔	A°	↗
• **modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels** – reconnaître le rôle des compléments circonstanciels usuels, – repérer les verbes qui pourraient être précisés davantage, – ajouter le complément circonstanciel qui semble le plus approprié en posant les questions qui précisent les circonstances de temps, de lieu, la manière ou de cause, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	→	➔	A°	↗
• **modifier son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence** – reconnaître le rôle des répétitions dans un texte, – repérer les répétitions inutiles au niveau des mots ou des expressions, – faire des substitutions pour éliminer les répétitions inutiles, • employer des pronoms, • employer des synonymes, des termes génériques ou des antonymes, – repérer les idées qui se répètent; – modifier son texte pour éliminer les idées qui sont répétées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, – apporter les modifications à la ponctuation, si nécessaire;	→	➔	A°	↗
• **modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des mots ou des groupes de mots**		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	3e	4e	5e	6e
• **recourir à divers moyens tels que regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers** – repérer le ou les mots pour lesquels il y a un doute, – choisir l'outil de référence qui semble le plus approprié, – vérifier la correspondance entre le mot à vérifier et le modèle – apporter les changements nécessaires;	A^m	↗		
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème à partir des codes utilisés en cours de rédaction, – chercher des solutions à partir : • d'une relecture d'une partie du texte ou du texte en entier, ou • de la consultation d'outils de référence, ou • de la consultation de pairs ou d'un expert, – appliquer la solution qui semble la plus appropriée, – vérifier si la solution appliquée contribue à résoudre le problème;	→	A^o	↗	
• **recourir à la mémorisation des mots usuels pour orthographier correctement les mots** – reconnaître qu'il existe différentes stratégies de mémorisation (association de sons, de lettres, forme du mot, lien avec un mot connu, etc.), – retenir les stratégies qui sont les plus efficaces;	→	A^m	↗	
• **recourir à divers moyens pour orthographier correctement les mots tels que le regroupement par famille de mots, la forme féminine d'un mot pour trouver la lettre finale au masculin** – regroupement par famille de mots : ex. : prendre et *RE*prendre; facile et facile*MENT*, – association féminin/masculin pour trouver la finale d'un mot : ex. : peti*T*e et peti*T*; gran*D*e et gran*D;*	→	→	A^m	↗
• **recourir à divers moyens tels que la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, les règles d'orthographe et les moyens mnémotechniques pour orthographier correctement les mots** – cas d'homophonie : ex. : mon et m'ont : • mon : déterminant suivi d'un nom (mon chapeau) ou suivi d'un adjectif et d'un nom (mon beau chapeau), • m'ont : *m'*, pron. pers. compl.; *ont*, auxiliaire avoir, toujours suivi d'un participe passé (ils m'ont remis mon chapeau), – règles d'orthographe : l'emploi d'un *M* devant un **B** et un **P**, ex. : cha*M*bre, – moyens mnémotechniques : lorsque le mot contient une double consonne, on ne met pas d'accent, ex. : poubelle, roulette;		→	→	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève pourra:	3e	4e	5e	6e
• consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant : – pour connaître le sens concret d'un mot, – pour vérifier l'orthographe d'un mot, – pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne; • consulter un dictionnaire jeunesse : – pour vérifier l'orthographe d'un mot, – pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention *m* ou *f*, – pour vérifier la marque du pluriel; • consulter une grammaire pour vérifier l'accord en genre et en nombre d'un mot	A°	↗		
	→	A°	↗	
• consulter une grammaire pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet (pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels)	→	➔	A°	↗
• consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme		→	➔	A°

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• s'assurer que son écriture cursive est lisible	➔	Am	↗	
• s'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent son message	→	➔	Am	↗
• s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture		→	➔	Am

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	3e	4e	5e	6e
• discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte	A°	↗		
• discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte	➔	A°	↗	
• discuter de la pertinence d'une ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture	→	➔	A°	↗
• évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

- **La langue et le développement de l'individu**

La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M - 12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi - connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment - connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi - connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Partager et valider ce qu'il sait.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans *Le français à l'élémentaire : français - langue première : programme d'études,* de 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage *❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Note : Un exemple de la planification de l'enseignement selon la démarche pédagogique découlant de la vision du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est illustré à l'annexe 3. Cet exemple vise à démontrer l'intégration du français à l'hygiène. L'enseignant trouvera d'autres exemples dans chacun des programmes d'études par année scolaire.

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans *Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle : guide pédagogique : deuxième cycle*, 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement et des apprentissages

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activation des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche

- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche

- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)

- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

- ⋯⋯→ activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- - - - - → activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
- ——→ activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'apprenant pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet (bilan) :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route - métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances. (Pour plus d'informations sur l'intégration des matières, consultez l'annexe 3.)

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des règles de fonctionnement du groupe	✓	✓	✓	✓	✓		
	Établissement des rôles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à la lecture		✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles				✓	✓	✓	✓
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
	Liste de mots au tableau		✓	✓	✓			
	Guide de rédaction					✓	✓	✓
	Liste orthographique		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Aide-mémoire grammatical			✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Consignes orales pour la révision		✓	✓	✓			
	Plan de révision					✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en immersion

- **Caractéristiques d'une école offrant un programme d'immersion**

Les écoles qui offrent un programme de français langue seconde dans le contexte de l'immersion diffèrent des écoles qui offrent un programme régulier. En immersion, le français est à la fois l'objet d'apprentissage et le véhicule d'apprentissage pour le développement des concepts, des habiletés et des attitudes. Dans ce contexte, la langue seconde, utilisée par les élèves pour négocier le sens et structurer leur pensée, devient la préoccupation première dans la planification des scénarios enseignement/ apprentissage. Cette différence entre les programmes réguliers et les programmes d'immersion doit avant tout se refléter dans la définition, la planification et la création de l'environnement scolaire. En fait, cet environnement représente la culture même de ce contexte scolaire.

La culture d'une école se définit comme étant la résultante de l'interaction entre les forces et les personnes qui agissent dans cet environnement. La culture d'une école offrant un programme d'immersion se caractérise par sa capacité à placer l'apprenant dans un milieu signifiant et riche en situation d'apprentissage où il pourra s'épanouir et apprendre la langue seconde dans un climat de confiance.

Plusieurs facteurs peuvent affecter l'acquisition du français en milieu immersion. Ils reflètent en quelque sorte les visées éducatives de ce programme. Ces facteurs sont les suivants :

1. *Pertinence* : La valeur accordée à l'apprentissage du français par l'apprenant dépend en grande partie des retombées personnelles, intellectuelles et sociales qu'il y perçoit. Elle dépend également de la valeur que lui accordent les gens de son entourage.
2. *Authenticité des projets de communication* : l'apprentissage du français est plus efficace quand l'apprenant est placé dans des situations de communication authentique; des situations qui se rapprochent des situations de la vie quotidienne.
3. *Intérêt* : les situations d'apprentissage doivent être intéressantes et faire appel à la curiosité de l'apprenant, à son désir de mieux connaître le monde qui l'entoure.
4. *Climat de confiance* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant sait qu'il a les habiletés et les connaissances nécessaires pour faire face au défi qui se présente à lui. Il apprend mieux lorsqu'il est placé dans un environnement qui favorise la prise de risques, où l'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage.
5. *Interaction* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant a de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction.
6. *Situations variées* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à une grande variété de situations au cours desquelles il peut s'approprier le vocabulaire et les mécanismes de la langue.
7. *Modèles* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à d'excellents modèles de langue, autant à l'oral qu'à l'écrit.

Ces facteurs, loin d'être exhaustifs, doivent transparaître aussi bien dans l'organisation des activités de la salle de classe que dans les activités quotidiennes de l'école. L'engagement du personnel à faire vivre la culture qui caractérise un programme de français langue seconde – immersion influe grandement sur l'engagement des élèves à l'apprentissage de cette langue. En fait, ce qui se vit à l'école et la façon dont cela se vit définit le curriculum implicite de l'école. En plus des orientations pédagogiques et des outils pédagogiques utilisés pour mettre en œuvre les programmes d'études,

l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents, les activités de l'école, les annonces à l'interphone, et les interactions entre les enseignants sont autant d'éléments qui façonneront la perception qu'aura l'élève de l'apprentissage du français.

- **Implications pédagogiques**

À leur arrivée à l'école, les élèves inscrits dans un programme d'immersion ont déjà acquis tout un bagage d'expériences et de connaissances. Parce qu'ils ne sont pas familiers avec la langue d'enseignement, les élèves ont l'impression qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour aborder les nouveaux apprentissages. Ils ont parfois de la difficulté à mobiliser leurs connaissances pour les mettre au service de leur apprentissage, car cette façon différente de nommer les choses les déroutent. Les situations d'apprentissage doivent être planifiées de sorte que les élèves puissent établir les liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles façons de nommer les concepts.

Comme mentionné précédemment, l'apprentissage du français est plus efficace lorsque les élèves sont conscients des moyens dont ils disposent pour réaliser leur projet de communication. Ils apprennent mieux quand ils sentent que l'enseignant est là pour les appuyer lorsqu'ils osent prendre des risques. L'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage, car l'analyse de l'erreur permet à l'enseignant d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre par l'élève pour corriger l'erreur. L'enseignant et l'élève peuvent ainsi mieux orienter leurs actions. Dans ce contexte d'apprentissage, l'enseignant s'assure de maintenir l'élève dans un certain sentiment de sécurité.

Autant la pratique de la langue est, pour les élèves, une condition nécessaire à son apprentissage, autant cette pratique doit être accompagnée d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Les élèves doivent faire le bilan de ses apprentissages en prêtant une attention particulière autant au contenu qu'à la forme de son message. C'est ainsi que se négocie la forme et que les élèves acquièrent les mécanismes de la langue qui leur permettent de mieux communiquer. C'est dans cette perspective que l'apprentissage de la langue doit se faire en contexte et non de façon isolée.

Ensemble, l'enseignant et les élèves sont des partenaires dans la création d'un climat qui favorise tout apprentissage. D'une part, l'enseignant a des responsabilités reliées à sa profession. Il doit, entre autres, planifier son enseignement de manière à proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables pour les élèves. Pour ce faire, il doit s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder les tâches proposées. Il doit rendre explicite, aux élèves, les retombées à court et à long terme de ces apprentissages. Ces retombées devront être mises en évidence pour tout apprentissage, que ce soit en milieu scolaire ou autre. D'autre part, les élèves ont une certaine responsabilité face à leur apprentissage. Ils doivent participer activement à la construction de leur savoir. Pour y parvenir, ils doivent s'approprier le projet d'apprentissage et s'engager à la tâche. Ayant pris conscience de la valeur et des exigences de la tâche, les élèves sentent qu'ils ont les habiletés nécessaires pour faire face au défi qui leur est présenté. Ils développent ainsi le désir de participer pleinement à leur apprentissage.

L'intégration des matières

- **Particularités de chacune des matières**

Au fil des ans, la tâche de l'enseignant s'est transformée au rythme des changements de la société et de l'évolution des connaissances. Chaque année, il voit s'accroître sa charge de travail et le contenu des curriculum. Il lui faut donc réorganiser son enseignement s'il veut permettre aux élèves de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire face au monde de demain.

Pour amorcer ce changement, l'enseignant sait, d'une part, que chaque matière scolaire se caractérise par un cadre de références qui oriente le contenu (connaissances déclaratives) et la façon de faire (connaissances procédurales). Par exemple, en mathématiques, les connaissances déclaratives telles les opérations ne sont utiles que dans une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche requiert des façons de faire particulières aux mathématiques : prendre connaissance des données du problème, analyser les données afin de décider quelle opération il faut effectuer (connaissances conditionnelles) et finalement effectuer l'opération en tenant compte de son algorithme (connaissances procédurales).

D'autre part, l'enseignant sait que le français joue un rôle particulier dans chacune des matières à l'étude : toutes les matières ont, comme outil de communication commun, la langue. Par exemple, en mathématiques, nous faisons appel à nos habiletés en lecture pour prendre connaissance des données d'un problème. En études sociales, nous faisons appel à nos habiletés en écriture pour communiquer les résultats d'une enquête.

L'enseignant voit donc que l'intégration du français aux autres matières peut être un élément de solution à son problème. Toutefois, pour que cette intégration soit bénéfique pour l'apprenant, il faut conserver la spécificité de chaque matière, tant sur le plan du contenu (connaissances déclaratives) que sur le plan des façons de faire (connaissances procédurales).

- **Vers une intégration efficace des matières**

Dans la planification de son enseignement, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,
- connaître le contenu et les façons de faire inhérents à chaque matière dont il est responsable,
- reconnaître la spécificité de chacune d'elles.

Dans un deuxième temps,
- analyser la possibilité d'intégrer le français aux autres matières. Pour ce faire, il :
  - analyse les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français,
  - sélectionne un objet d'apprentissage à partir de son analyse des besoins des élèves,
  - analyse la complexité de l'objet d'apprentissage.

Dans un troisième temps,
- identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage. C'est à partir de ses connaissances du contenu et des façons de faire des autres matières qu'il identifie les activités qui lui permettront d'intégrer le nouvel objet d'apprentissage en français à ceux de la matière choisie.

- **Exemple d'intégration des matières**

Pour illustrer le processus d'intégration tel que décrit ci-haut, prenons l'exemple d'un enseignant de quatrième année qui veut développer chez les élèves l'habileté à identifier l'idée principale dans un paragraphe. D'après lui, cette stratégie est importante parce qu'elle permet aux élèves de se concentrer sur l'information essentielle. Elle est aussi importante parce qu'elle facilite également la rétention de l'information. En planifiant une **unité sur l'amitié**, dans le cadre de son programme d'hygiène, il a constaté que certains textes, présentés dans *Jeunes du Canada en bonne santé 1*, étaient construits de manière à mettre en évidence l'idée principale du paragraphe. Il a donc relevé une série de courts paragraphes qui permettraient de développer cette habileté chez les élèves.

En regardant de plus près la construction des phrases, l'enseignant a constaté qu'il pourrait également travailler l'habileté à segmenter la phrase en unité de sens. Cette stratégie de lecture viendra en aide aux élèves qui ont tendance à lire mot à mot, ce qui ralentit leur lecture et encombre leur mémoire à court terme. (Pour plus d'information sur le rôle de la mémoire en lecture, consulter le livre *La compréhension en lecture*, Jocelyne Giasson, 1990, p. 43 à 45 et *La lecture : de la théorie à la pratique*, Jocelyne Giasson, 1995, p. 184 à 187.) Ils ont de la difficulté à regrouper les mots par unité de sens parce qu'ils n'ont pas suffisamment d'indices syntaxiques pour relier les éléments de la phrase entre eux. Cette stratégie de regroupement des mots facilitera la compréhension du message. Dans un premier temps, il vérifiera si les élèves utilisent déjà cette stratégie en leur demandant de lire un court paragraphe à voix haute. Dans ses pratiques pédagogiques, l'enseignant utilise rarement la lecture à haute voix comme moyen pour évaluer les habiletés de lecture (voir *La lecture : de la théorie à la pratique*, Jocelyne Giasson, 1995, p. 187 à 191). Il le fait uniquement pour diagnostiquer les difficultés que pourraient rencontrer certains élèves. Pour la circonstance, il placera donc les élèves dans un contexte favorisant la prise de risques, soit la lecture à un partenaire : un élève peu habile en lecture jumelé à un lecteur habile. Ensuite, il travaillera cette stratégie de façon systématique seulement avec les élèves chez qui il a noté une tendance à lire encore mot à mot.

Planification de l'enseignant

	Français	**Hygiène**
Critères de réussite personnelle (pour l'enseignant)	Bien cerner les besoins des élèves. Bien définir l'objet d'apprentissage et les stratégies cognitives et métacognitives de chacune des matières. Susciter l'engagement face à l'objet d'apprentissage. Planifier des activités qui permettent de répondre aux besoins des élèves tout en respectant les caractéristiques de chacune des matières. Donner des buts clairs aux élèves.	
Besoin observé chez les élèves	Développer des stratégies de lecture qui permettent aux élèves (1) d'identifier les informations les plus importantes et (2) d'accroître leur habileté à regrouper les éléments de la phrase par unité de sens.	Nécessité de mieux connaître les comportements qui sont à la base d'une amitié.

	Français	Hygiène
Objet d'apprentissage	CÉ1 Dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes, p. 23. CÉ1 Réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures, p. 23. CÉ4 Préciser son intention de communication, p. 30. CÉ5 Segmenter la phrase en unité de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu, p. 33. CÉ5 Valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites, p. 34.	Thème II : Rapports avec les autres A1. L'amitié A2. Besoins d'avoir des amis A3. Courtoisie envers les amis A5. Se faire des amis.
Complexité de l'objet d'apprentissage	1. Reconnaître que si j'ai une idée de ce que je cherche dans un texte, je pourrai me concentrer sur cette information. 2. Être conscient de sa façon de lire (lecture fluide ou lecture mot à mot). 3. Comprendre la raison d'être d'un paragraphe et son organisation.	Prendre conscience de ses propres comportements envers ses amis et les autres élèves de la classe.

Moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage

Français

Hygiène

Susciter un intérêt et activer les connaissances antérieures (1)

Annoncer aux élèves qu'au cours des prochains jours, vous aborderez ensemble un thème sur l'amitié. Lors des activités entourant ce thème, ils auront l'occasion de faire le point sur leurs façons d'aborder la lecture et sur certaines stratégies de lecture. Écrire, sur une affiche, les cinq résultats d'apprentissage en français visés dans l'étude de ce thème. Les reformuler de manière à ce qu'ils soient faciles à comprendre pour les élèves (ex. : Ce que je cherche dans ce texte…; Ce que je pense …; etc.)

Présenter le manuel *Jeunes du Canada en bonne santé 1*, et plus particulièrement le thème 2 : La bonne entente. Lire les grandes orientations du thème, à la page 29. Préciser que les textes présentés dans les pages suivantes contiennent beaucoup d'information sur les divers aspects de l'amitié. Ajouter qu'au cours des prochains jours, ils auront l'occasion de lire plusieurs textes reliés à ce thème.

Demander aux élèves de penser quelques instants à ce qu'ils font lorsqu'ils se préparent à lire un texte. Ensuite, les inviter à expliquer aux autres élèves ce qu'ils font. Écrire la synthèse de leur démarche au tableau ou sur une affiche. Il est à noter que cette synthèse servira de point de référence à d'autres observations.

Modelage (1)

Présenter le texte aux pages 30 et 31, du livre *Jeunes du Canada en bonne santé 1*. Préciser aux élèves que vous allez lire le texte avec eux. Mais avant d'entreprendre la lecture, décrire ce que vous faites avant de commencer à lire le texte. Leur demander de relever ce que vous faites pour bien vous préparer.

1. « *Je sais que c'est un texte sur l'amitié, car c'est ça le thème.* » (situer le contexte de lecture).
2. « *Je sais déjà beaucoup de choses sur l'amitié, car j'en ai des amis! Je sais que c'est plaisant d'avoir des amis, mais que parfois on se chicane un peu.* » (activer ses connaissances).

Modelage (suite)

3. « *En regardant les images et le titre* « Les pétunias », *je vois deux filles qui marchent ensemble et une autre personne qui travaille dans un jardin. Je crois que les pétunias, ce sont des fleurs. Peut-être que dans le texte, on va me dire comment ces personnes sont devenues des amis.* » (faire des prédictions à partir des illustrations et du contexte de lecture.)
4. « *En lisant le texte, je dois chercher des indices qui me disent si ces deux filles sont des amies et vérifier si l'autre personne l'est aussi.* » (CÉ4 – préciser son intention de lecture et CÉ1 – dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes.)
5. « *Le texte est peut-être un peu long, mais comme je sais déjà beaucoup de choses sur l'amitié, je devrais être capable de bien comprendre. S'il y a des mots difficiles à lire, j'essaierai de voir par quel autre mot je pourrais le remplacer ou encore essayer de voir ce qu'il veut dire en regardant les mots qui viennent avant et après.* » (évaluer le défi et les moyens nécessaires pour surmonter les difficultés.)
6. « *Maintenant, je me sens prête à lire le texte.* » (s'approprier le projet.)

Demander aux élèves de faire part de leurs observations sur votre façon de vous préparer à lire un texte. Écrire la synthèse de leurs observations.

Susciter un intérêt et activer leurs connaissances antérieures

Inviter les élèves à lire avec vous ce texte afin de découvrir les indices qui nous disent si les deux principaux personnages sont des amis. Après la lecture, recueillir les commentaires des élèves.

À la suite de cette lecture, proposer aux élèves d'écrire un court texte de 5 à 8 phrases sur ce que c'est qu'un ami pour eux et ce qu'il représente pour chacun d'eux. Ils verront à la fin du thème si leur perception d'un ami a changé.

Note (1) : Bien que ce soit une situation réelle de communication à l'écrit, dans ce cas-ci, il n'est pas nécessaire de demander aux élèves de vérifier leur texte jusqu'à ce qu'il n'y ait plus aucune erreur, car ils le liront à un petit groupe d'élèves.

Note (2) : L'enseignant écrit également un paragraphe sur le sujet en prenant bien soin de débuter son paragraphe par une idée principale (voir l'exemple 93). En plus de lui permettre de partager avec ses élèves ce que représente un ami pour lui, ce texte servira à vérifier les connaissances des élèves sur l'identification du sujet et de l'idée principale dans un paragraphe (voir la section **Français**, ci-après).

Susciter un intérêt et activer leurs connaissances antérieures (suite)

Inviter les élèves à lire ce qu'ils ont écrit à leur ami(e).

Note (3) : Il arrive toujours que des élèves se sentent seuls, qu'ils pensent ne pas avoir d'amis. Cette activité viendra confirmer ce qu'ils pensent si personne ne s'offre pour partager avec eux ce que représente un ami. Ils percevront encore davantage le poids de leur isolement. Il serait donc préférable d'inviter les élèves à former des groupes de trois ou quatre partenaires ou encore, former des groupes de manière à ce que tous les élèves aient au moins un partenaire avec lequel ils se sentent particulièrement à l'aise.

Demander aux élèves si cette activité leur a permis d'apprendre des choses sur leurs partenaires. Quelles sont-elles?

Ramasser les textes des élèves. Leur dire qu'ils seront réutilisés lors de la dernière activité (voir page 92).

Leur dire aux élèves que vous avez aussi écrit un paragraphe sur le sujet et que vous aimeriez le partager avec eux.

Susciter un intérêt et activer leurs connaissances antérieures (2)

Utiliser le paragraphe écrit par l'enseignant (voir l'activité en **Hygiène** présentée à la page précédente) pour vérifier les connaissances des élèves sur le sujet et l'idée principale dans un paragraphe. Il serait préférable de fournir une copie du texte à chaque élève afin qu'il puisse travailler sur ce texte.

Inviter les élèves à se préparer à cette lecture en faisant référence à la synthèse de leurs observations lors du modelage (voir activité en **Français** à la page 82). Guider les élèves dans leur préparation (**Pratique guidée**).

Ensuite, demander aux élèves :

- de lire le paragraphe seul,
- d'identifier le mot qui représente le sujet du paragraphe (un ami) et d'écrire ce mot dans la marge,
- de souligner la phrase qui résume ce que l'enseignant a voulu dire dans son paragraphe (les élèves devraient souligner la première phrase).

Poursuivre en demandant aux élèves si ce paragraphe leur a permis d'apprendre quelque chose sur ce que représentait l'amitié pour leur enseignant (CÉ1 – dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes). Si c'est le cas, leur demander de préciser ce qu'ils ont appris en établissant des liens entre ce que qu'ils viennent de lire et leurs expériences personnelles (CÉ1 – réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures/expériences personnelles).

Susciter un intérêt et activer leurs connaissances antérieures (2) (suite)

Vérifier si les élèves ont pu identifier le sujet du paragraphe et l'idée principale. Il se peut que tous les élèves n'aient pas pu identifier l'idée principale, car certains ont probablement choisi ce qui était le plus important pour EUX, et non la phrase qui résume l'idée de l'AUTEUR, dans ce cas-ci, l'enseignant.

Si tous les élèves **n'ont pas pu identifier** la première phrase comme étant l'idée principale, leur demander ce qui, d'après eux, a pu causer ces différences. Leur demander si c'est important d'arriver tous à la même réponse.

Note : Au cours des prochaines activités de lecture, revenir sur cette question afin d'amener les élèves à constater eux-mêmes l'importance de l'idée principale pour cerner ce qui est important dans leur lecture. Toutefois, il ne faudrait pas que les élèves en arrivent à croire que, pour démontrer sa compréhension d'un texte, il suffit d'identifier l'idée principale.

Si tous les élèves **ont identifié correctement** l'idée principale, leur demander comment ils ont fait pour trouver le sujet du paragraphe et pour trouver l'idée principale. Écrire ces informations sur une affiche. Elles serviront de point de référence au cours des lectures suivantes.

L'amitié (1)

« L'amitié », *Jeunes du Canada en bonne santé 1*, page 32

1. Proposer aux élèves de vérifier si leur perception d'un ami est semblable à celle de l'auteur de l'histoire de Corinne et Linda, dans « Les pétunias ». Les inviter à lire l'introduction, à la page 32 de leur texte. Leur demander d'écrire sur une feuille le sujet traité et l'idée principale de chacun des deux paragraphes. (CÉ1 – dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes.)

   Inviter les élèves à se préparer à la lecture à partir des consignes qu'ils viennent de recevoir.

   Laisser, aux élèves, le temps de lire, **seuls**, l'introduction sur l'amitié et de noter sur une feuille le sujet traité et l'idée principale de chacun des deux paragraphes.

   Ensuite les inviter à discuter du contenu de chaque paragraphe avec un partenaire (ou encore les mêmes partenaires que lors de l'activité précédente) (CÉ1 – réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures/ expériences personnelles). Leur proposer de répondre à la question à la fin du deuxième paragraphe. Préciser que vous reviendrez plus tard sur cette définition (voir activité sur **L'amitié (2),** dans la section suivante).

L'amitié (1) (suite)

2. Donner suite à cette discussion de groupe en travaillant les stratégies de lecture présentées dans la section **Français** ci-dessous.

Modelage (2)

Poursuivre l'activité présentée dans la section **Hygiène** ci-dessus en demandant aux élèves si la lecture de ces deux paragraphes leur a permis de découvrir d'autres caractéristiques d'un ami. (CÉ1 – dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes). Faire ressortir ces caractéristiques. Utiliser l'idée principale comme point de départ.

Ex. : Une amie ou un ami est une personne spéciale :

- (idées secondaires)

Vérifier si tous les élèves ont pu identifier le sujet et l'idée principale de chaque paragraphe. Si c'est le cas, dégager avec eux la démarche utilisée pour y arriver. Vous référer à l'affiche élaborée lors de la première activité. Ajouter les étapes manquantes et retrancher toute étape qui ne semble pas être efficace.

Il se peut que tous les élèves n'aient pas pu identifier l'idée principale. Si c'est le cas, profiter de l'occasion pour **modeler** ce que fait le lecteur efficace pour identifier l'idée principale dans un paragraphe. Demander aux élèves de dégager la démarche utilisée dans ce modelage. Modeler cette démarche :

1. il commence par lire le paragraphe et par identifier le sujet (habituellement, le sujet est présenté au début du paragraphe),
2. il choisit la phrase qui semble résumer l'idée importante du paragraphe : l'idée principale,
3. il vérifie son hypothèse en se demandant si les autres phrases viennent expliquer l'idée principale, si elles fournissent des exemples ou des détails pertinents. Si c'est le cas, il a donc réussi à identifier l'idée principale,
4. sinon, il choisit une autre phrase et recommence le processus.

Demander aux élèves de dégager les étapes utilisées par le lecteur efficace pour identifier l'idée principale dans un paragraphe. Écrire ces étapes sur une affiche. Comparer ces étapes à celles utilisées par les élèves (voir l'affiche créée lors de l'activité précédente).

Poursuivre en dégageant les caractéristiques d'un ami (voir la section **Hygiène**, présentée ci-après).

L'amitié (2)

« Les bienfaits de l'amitié », *Jeunes du Canada en bonne santé 1*, page 32

1. Inviter chaque groupe d'élèves à présenter leur définition de l'amitié à partir de leur réponse à la question posée dans la section en **Hygiène**, présentée à la page précédente.
2. Proposer aux élèves de vérifier si leur perception de l'amitié est semblable à celle présentée dans le texte « Les bienfaits de l'amitié ». (CÉ1 – dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes.) Les inviter à lire cette section du texte et à écrire sur une feuille le sujet traité et l'idée principale du premier paragraphe.

   Inviter les élèves à se préparer à la lecture à partir des consignes qu'ils viennent de recevoir.

   Laisser aux élèves le temps d'accomplir cette tâche **seuls**. Ensuite, les inviter à discuter du contenu du paragraphe avec un partenaire et à commenter leur réponse à la question présentée à la fin du 2e paragraphe. (CÉ1 – réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures/expériences personnelles).
3. Donner suite à cette discussion de groupe en travaillant les stratégies de lecture présentées dans la section **Français**, ci-après.

Pratique coopérative

Poursuivre l'activité présentée dans la section **Hygiène** en invitant chaque groupe d'élèves à vérifier le choix du sujet et l'idée principale du premier paragraphe de la manière suivante :

- un élève (1) présente ses réponses (choix du sujet traité et de l'idée principale) à son partenaire (2) et explique la démarche qu'il a utilisée pour vérifier le choix de l'idée principale;
- le partenaire (2) vérifie si la démarche utilisée par l'élève (1) lui a permis de vérifier ses choix.

Note : lors d'une autre situation de lecture, demander aux élèves d'inverser les rôles

Poursuivre l'activité en faisant un retour global sur le contenu du texte (voir la section **Hygiène**, ci-après).

L'amitié (3)

À la suite de ce travail sur le texte, dégager les caractéristiques de l'amitié. (CÉ1 – dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes.) Utiliser l'idée principale comme point de départ.

Ex. : L'amitié a de nombreux bienfaits :

- (idées secondaires)

Amorcer une discussion à partir de la question posée à la fin du texte. *Les bienfaits de l'amitié.* (CÉ1 – réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures/ expériences personnelles.)

Note : Cette discussion servira d'amorce à l'activité présentée dans la section **Français**, présentée ci-après.

Susciter un intérêt et activer leurs connaissances antérieures (3)

Donner suite à l'activité précédente en invitant les élèves à vérifier leurs réponses en lisant le texte à la page 33 et à répondre aux trois questions qui y sont posées.

Avant de débuter ce travail, annoncer aux élèves que vous aimeriez profiter de cette occasion pour voir comment vous pourriez les aider à améliorer leur habileté à lire. Mentionner que vous aimeriez vérifier si, comme les bons lecteurs, ils sont capables de regrouper les mots lorsqu'ils lisent. Expliquer que leur mémoire ne peut travailler qu'avec un certain nombre d'information, soit entre 5 et 7 (faire référence au nombre de chiffres qui composent les numéros de téléphone). Si, lorsqu'ils lisent, ils ne voient qu'un mot à la fois, chaque mot occupe un espace dans leur mémoire et cela les empêche de bien comprendre le texte. Par contre, s'ils lisent en regroupant les mots reliés par le sens, chaque groupe de mots n'utilisera qu'un espace dans leur mémoire.

Donner un exemple en utilisant les phrases suivantes, tirées du texte « Les bienfaits de l'amitié ». Préciser que vous leur présenterez trois façons différentes de segmenter les phrases et qu'ils devront les lire en faisant une courte pause comme l'indiquent les traits obliques.

(1) « Pense / à / des / personnes / avec / qui / tu / aimes / être./ Il /peut /s'agir / de / membres /de / ta / famille / ou / de / camarades / de /classe. »

(2) « Pense à des personnes / avec qui / tu aimes être./ Il peut s'agir / de membres de ta famille / ou / de camarades de classe. »

(3) « Pense à des / personnes avec / qui tu / aimes être./ Il peut / s'agir de / membres de ta / famille ou / de camarades de /classe. »

Susciter un intérêt et activer leurs connaissances antérieures (3)
(suite)

Recueillir les réactions des élèves. Leur demander quelle segmentation leur permet de mieux comprendre ce qu'ils lisent et pourquoi. Ajouter que la manière de segmenter les phrases ressemble beaucoup à ce que l'on entend lorsqu'une personne parle.

Poursuivre en présentant l'activité dans la section **Hygiène** ci-après.

Un ami ou une amie

1. À la suite de l'activité en français ci-dessus, présenter le texte « À toi de jouer », à la page 33 dans *Jeunes du Canada en bonne santé 1*. Lire la consigne et les trois questions avec les élèves. (CÉ1 – dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes.) Inviter les élèves à lire le texte avec un partenaire (ou jumeler un élève peu habile en lecture avec un élève habile) et à répondre aux questions **individuellement**. Préciser qu'à tour de rôle ils devront lire à voix haute, à leur partenaire, le texte présentant chacun des personnages de l'entourage de Corinne. Par exemple, l'élève X lit le texte présentant *Tante Catherine*, l'élève Y lit le texte présentant *Linda Chung*, et ainsi de suite.

   Note : Pendant la lecture à voix haute, circuler parmi les groupes. Essayer de dépister les élèves qui auraient des difficultés. Tenir compte du fait que parfois les élèves éprouvent une certaine gêne à lire à voix haute.

2. Vérifier ensemble les réponses à ces trois questions.
3. Laisser quelques minutes aux élèves pour répondre à nouveau à ces trois questions, mais cette fois-ci, seuls, et en interchangeant le nom de « Corinne » par le leur. (CÉ1 – réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures/expériences personnelles.)
4. Inviter les élèves à faire part de leurs réflexions à leur partenaire. Faire une mise en commun de ces réflexions.

Pratique coopérative

Inviter les élèves à lire le texte « Le commencement d'une amitié ». Préciser le déroulement de l'activité :

1. Avec un partenaire, ils devront se préparer à lire ce texte en précisant ce qu'ils doivent chercher lors de la lecture (CÉ1 – dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes et CÉ 4 – préciser son intention de communication) et comment ils vont faire pour trouver cette information. Revoir avec eux la démarche de préparation à la lecture établie précédemment, de même que la démarche pour trouver l'idée principale et les idées secondaires. (Valider en cours de lecture, le choix des idées principales explicites.)
2. Puis, seuls, ils lisent le texte en prêtant une attention particulière à l'information recherchée. Discuter de la façon de retenir cette information (l'enseignant qui le désire peut photocopier le texte afin de permettre aux élèves de souligner l'information recherchée).
3. Finalement, avec leur partenaire, ils discuteront du contenu du texte. (CÉ1 – réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures/expériences personnelles.)

Note : L'enseignant invite les élèves qui ont eu de la difficulté à lire en segmentant la phrase en unités de sens à se joindre à lui pour cette activité. Pour plus d'information sur sa façon de travailler avec ces élèves, voir l'encadré à la page suivante.

Le commencement d'une amitié

« Le commencement d'une amitié », *Jeunes du Canada en bonne santé 1*, pages 34 et 35

Laisser suffisamment de temps aux élèves pour se préparer à la lecture, lire le texte et discuter du contenu avec un partenaire.

Travail avec un groupe d'élèves

L'enseignant travaille avec les élèves qu'il a identifié comme ayant de la difficulté à lire par groupes de mots. Il utilise le texte proposé « Le commencement d'une amitié », dans *Jeunes du Canada en bonne santé 1, pages 34 et 35.*

1. Guider les élèves dans leur préparation à la lecture :
   - Qu'est-ce que l'on recherche comme information?
   - Où trouve-t-on les réponses?
   - Quels sont les moyens que je peux utiliser pour aller chercher cette information?
2. Lire aux élèves les deux premiers paragraphes en mettant l'accent sur la lecture par unité de sens. Inviter un élève à lire à haute voix un passage dans lequel il a trouvé l'information recherchée. *Observer sa façon de regrouper les mots par unité de sens lors de cette lecture à voix haute afin de valider votre perception de son habileté à utiliser cette stratégie de lecture.* Procéder de la même façon avec d'autres élèves jusqu'à ce qu'ils aient dégagé toute l'information recherchée.
3. Demander aux élèves de lire seuls le paragraphe en suivant la même démarche. Poursuivre ainsi jusqu'à la fin du texte.

Amorcer une discussion en demandant aux élèves quelles informations ils cherchaient dans le texte et ce qu'ils ont trouvé. Poursuivre en revenant sur les questions posées dans le texte.

Demander aux élèves, si selon leurs expériences, c'est difficile de commencer une amitié. Les inviter à préciser leurs réponses en fournissant des exemples (CÉ1 – réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures/ expériences personnelles).

Retour sur la pratique coopérative (autoévaluation)

Revenir sur cette expérience de lecture avec l'ensemble des élèves. Leur demander :

- s'ils croient avoir bien réussi à trouver l'information recherchée et comment ils le savent;
- ce qui, d'après eux, les a aidés le plus à réussir, ou selon le cas, ce qu'ils ont trouvé difficile;
- ce qu'ils pourraient faire la prochaine fois pour que cela aille mieux.

Retour sur la pratique coopérative (travail avec un groupe d'élèves)

Procéder tel qu'indiqué dans l'exemple, puis regrouper les élèves avec qui vous avez travaillé de façon particulière afin de faire le point sur leur habileté à lire en regroupant les mots par unité de sens. Selon vos observations, indiquer aux élèves s'il sera nécessaire de poursuivre le travail amorcé au cours de cette activité (voir *Suggestions pour assurer un suivi*, page 94).

Au cours des jours suivants, poursuivre les activités du thème en proposant d'autres situations de lecture aux élèves. Tenir compte de l'autoévaluation que les élèves ont faite de leurs habiletés de lecture pour travailler les points faibles et pour renforcer les points forts.

L'amitié (4) *Jeunes du Canada en bonne santé 1*, pages 35 et 41

Poursuivre les activités sur le thème de l'amitié en proposant d'autres situations de lecture afin de s'informer davantage sur le développement de l'amitié et les règles à respecter pour entretenir cette amitié.

Pratique autonome : évaluation des apprentissages en français

Revenir sur le texte « Un gros désaccord », présenté aux pages 40 et 41 dans *Jeunes du Canada en bonne santé 1*.

Inviter les élèves à lire le texte « La dispute », à la page 42. Préciser qu'après avoir travaillé les stratégies de lecture au cours des derniers jours, vous aimeriez faire le bilan de ce qu'ils ont appris. Ajouter que cette information aidera également à déterminer quelle autre stratégie de lecture les aiderait à devenir des lecteurs plus habiles.

Pratique autonome : évaluation des apprentissages en français (suite)

Faire ressortir avec les élèves les attentes, autant en ce qui a trait au produit de la lecture (l'information qu'ils doivent retenir), qu'au processus (les stratégies de planification et de gestion). Ces critères doivent porter sur l'habileté de l'élève à :

- dégager l'information recherchée dans le texte (à partir de son intention de communication);
- réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures;
- se préparer en précisant son intention de lecture et les moyens pour aborder le texte;
- identifier l'idée principale dans un paragraphe.

Présenter les questions que l'on retrouve dans la section **Hygiène** ci-après. Spécifier que ces questions visent autant à vérifier leurs habiletés en lecture que ce qu'ils ont appris sur l'amitié.

Note : Après chaque question, l'enseignant trouvera le code **(F)** pour **Français** et **(H)** pour **Hygiène**. Ce code permet d'identifier les questions qui permettent d'évaluer soit le français ou l'hygiène ou même les deux à la fois.

Inviter les élèves à se préparer à la lecture de ce texte en appliquant les stratégies nécessaires

Évaluation des apprentissages en hygiène

La dispute, *Jeunes du Canada en bonne santé 1*, p. 42 et 43

Préparation du matériel d'évaluation

Prévoir une feuille sur laquelle les élèves pourront répondre aux questions suivantes :

1. Dans le texte « La dispute », quelles informations devrais-tu rechercher? **(F)**
2. Que feras-tu si tu ne comprends pas un mot? **(F)**
3. Écris à ta façon ce que tu as appris sur la dispute :
   - qu'est-ce qu'une dispute? **(F** et **H)**
   - comment peut-on résoudre une dispute? **(F** et **H)**
4. Crois-tu que les solutions proposées aident les gens à rester de bons amis? **(F** et **H)**

Évaluation des apprentissages en hygiène (suite)

5. D'après toi, quelle solution est la plus difficile à appliquer/essayer? **(F** et **H)**
6. Voici deux mots présentés dans le texte : **(F)**
   - inquiétude (2e paragraphe, dernier mot)
   - réconcilier (dernier paragraphe, dernier mot, p. 42)
     - Choisis un de ces mots.
     - Explique ce qu'il veut dire.
     - Explique comment tu as fait pour trouver ce qu'il voulait dire.

Note : L'enseignant qui le désire peut photocopier le texte et en remettre une copie à chaque élève. Lors de la description de la tâche, il pourrait leur demander de lire le texte et de souligner ou surligner les informations importantes. À la suite de la lecture, il pourrait leur demander d'indiquer comment ils ont choisi l'information qu'ils ont soulignée (métacognition).

À la suite de la lecture du texte « Un gros désaccord », inviter les élèves à lire le texte « La dispute ». Leur demander ce que signifie le mot dispute et de donner un exemple.

Distribuer la feuille de questions (et la photocopie du texte, s'il y a lieu). Présenter la feuille de questions. Lire chaque question avec eux afin qu'ils aient une vue d'ensemble de ce qu'ils doivent faire. Guider les élèves dans leur préparation à la lecture : relire les deux premières questions et leur laisser quelques minutes pour y répondre. Ensuite, leur laisser lire le texte et répondre aux autres questions.

Ramasser les feuilles de réponses, de même que les photocopies du texte.

Retour collectif

Discuter avec les élèves de ce qu'ils viennent de lire. Faire ressortir les étapes à suivre pour résoudre une dispute.

Note : Pour évaluer les apprentissages en **Hygiène (H)**, l'enseignant utilise les réponses aux questions 3 à 5. Ces questions permettent de voir si l'élève sait ce qu'il faut faire pour régler une dispute, tout en respectant les autres (démarche de résolution de problème) et il est conscient de ce que cela exige de la part des personnes concernées.

Évaluation des apprentissages

Pour évaluer les apprentissages en **Français (F)**, en ce qui a trait au **produit**, l'enseignant utilise les réponses aux questions 3 à 5. Ces questions permettent à l'élève de démontrer qu'il peut :

- dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes;
- réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures.

Pour évaluer les apprentissages en **Français**, en ce qui a trait au **processus**, l'enseignant utilise les réponses aux questions 1, 2 et 6. Ces questions permettent à l'élève de démontrer qu'il peut *préciser son intention de communication* et qu'il est *conscient des moyens dont il dispose pour identifier un mot.*

Note : Dans ce texte, il n'y a aucun paragraphe présentant de façon explicite une idée principale et des idées secondaires. L'enseignant ne peut donc pas évaluer de façon objective l'habileté des élèves à identifier l'idée principale dans un paragraphe. Ce résultat d'apprentissage ne sera donc pas évalué. Cette situation d'évaluation ne permet pas non plus d'évaluer l'habileté des élèves à segmenter la phrase par unité de sens. L'évaluation de ce résultat d'apprentissage se fait par la lecture à voix haute d'un passage.

L'amitié (conclusion)

À la fin des activités entourant ce thème, demander aux élèves d'écrire un court paragraphe sur ce qu'est un ami et ce qu'il représente pour eux. Ensuite, remettre aux élèves les textes qu'ils avaient écrits lors de la première activité (voir page 83). Leur demander si leur perception de l'amitié a changé au cours du thème.

Exemple d'un texte sur l'amitié

Un ami

Un ami, c'est une personne en qui je peux avoir confiance. Si je lui dis un secret, il ne le répétera pas aux autres. Si je lui demande un conseil, je suis sûr qu'il saura comment m'aider. Si j'ai un problème, il proposera une bonne solution pour le résoudre. Et si je lui fais de la peine, il ne sera pas content au début, mais je sais qu'il restera quand même mon ami. Un ami, c'est une personne bien spéciale.

Suggestions pour assurer un suivi

Planifier un projet de lecture en collaboration avec des élèves d'un niveau scolaire inférieur. Annoncer aux élèves de votre classe (ou seulement ceux qui ont de la difficulté à lire en regroupant les mots par unité de sens) qu'un collègue de travail et vous avez mis sur pied un projet spécial avec des élèves d'une classe de 2e année. Préciser qu'au cours des prochaines semaines, ils auront l'occasion de lire des histoires à ces élèves.

Définir avec les élèves le genre d'histoires ou d'information que des élèves de 2e année aimeraient qu'ils leur lisent. Discuter de la complexité des textes (vocabulaire, structures de phrases, illustrations, etc.).

Inviter les élèves à aller à la bibliothèque choisir des livres qui correspondent aux caractéristiques établies.

En classe, prévoir un temps où les élèves pourront :

1. lire seuls le livre qu'ils auront choisi,
2. reformuler à leur façon ce qu'ils auront lu avant d'en faire la lecture expressive à un partenaire,
3. valider avec leur partenaire s'ils ont effectivement bien compris le texte, s'ils ont lu le texte en gardant un rythme intéressant (fluidité) et s'ils ont mis suffisamment d'expression pour que ce soit intéressant pour l'auditeur.

Travailler avec les élèves qui ont de la difficulté à lire leur texte avec expression. *Faire le modelage d'une lecture expressive de leur texte si nécessaire.*

Note : Pour en savoir davantage sur le développement de la fluidité en lecture, consulter le livre *La lecture : de la théorie à la pratique*, Jocelyne Giasson, 1995, p. 184 à 191. Vous y trouverez des suggestions d'activités pour favoriser le développement de la fluidité.

Vue d'ensemble de l'intégration des matières au deuxième cycle de l'élémentaire

L'efficacité d'une démarche d'enseignement/apprentissage réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Les exemples d'intégration des matières présentés dans les programmes d'études par année scolaire de français langue seconde – immersion, au deuxième cycle de l'élémentaire, illustrent comment l'enseignant peut adapter la démarche d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins des élèves et aux caractéristiques de l'objet d'apprentissage.

Le tableau suivant donne un aperçu des divers modèles d'intégration du français aux autres matières présentés dans les programmes d'études par année scolaire de français langue seconde – immersion, au deuxième cycle de l'élémentaire.

	4e année	5e année	6e année
Matières intégrées	Français et hygiène	Français et sciences	Français et études sociales
Domaines visés	Compréhension écrite	Production orale	Compréhension écrite
Objet d'apprentissage visé en français	CÉ1 Dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes, p. 23. CÉ1 Réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures, p. 23. CÉ4 Préciser son intention de communication, p. 30. CÉ5 Segmenter la phrase en unité de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu, p. 33. CÉ5 Valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites, p. 34.	PO1 Donner des explications sur la résolution de problèmes, p. 37. PO1 Participer à une discussion de groupe pour réaliser un projet ou pour accomplir une tâche, p. 37. PO3 Utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases appropriés pour décrire un problème ou une façon de faire, p. 40. PO4 Participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe, p. 42. PO5 Respecter les règles établies et intervenir de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion, p. 45.	CO1 Dégager l'idée ou les idées principales explicites du discours. CO1 Dégager, lors d'une discussion, les aspects abordés par les membres du groupe. CO1 Réagir au discours en faisant part de ses goûts et de ses opinions et en les appuyant à partir d'expériences personnelles. CO4 Prévoir l'utilisation de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences semblables. CO5 Reconnaître un bris de communication, en identifier la cause et prendre les moyens nécessaires pour corriger la situation. CO5 Discuter des moyens utilisés pour résoudre un bris de communication.

	4e année	5e année	6e année
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières	**Hygiène :** Thème II : Rapports avec les autres A1. L'amitié A2. Besoins d'avoir des amis A3. Courtoisie envers les amis A5. Se faire des amis	**Sciences :** Thème b : Mécanisme utilisant l'électricité 5-6 Construire des circuits simples et appliquer sa compréhension à la construction et au contrôle d'appareils motorisés. *Sciences à l'élémentaire*, p. B-29.	**Études sociales :** Sujet A : Le gouvernement local – Enquête sur la façon dont le gouvernement local répond à nos besoins. – Enquête sur les mécanismes de prises de décisions. – Enquête sur les organismes locaux qui permettent de répondre à nos besoins spécifiques. – (*Études sociales : élémentaire immersion : programmes d'études, 1990*, p. 47 à 50).
Particularités de la démarche d'apprentissage	Le modelage présente l'analyse que l'enseignant fait pour identifier les moyens qu'il a à sa disposition pour aborder la tâche. Cette façon de procéder lui permet de se placer dans un climat de confiance, car il sait exactement ce qu'il doit faire et comment il le fera. Dans ce modèle, l'enseignant s'implique directement en fournissant un modèle de paragraphe bien structuré sur un thème en hygiène. L'enseignant choisit d'activer les connaissances antérieures et de faire un modelage pour chaque élément nouveau. Il travaille également avec un groupe d'élèves qui présentent des besoins particuliers avec la fluidité en lecture.	L'enseignant active les connaissances théoriques et pratiques des élèves en ce qui a trait à leurs habiletés à travailler avec un ou des partenaires. Lors d'un des modelages sur le travail en équipe, il fournira des exemples et des contre-exemples de comportements afin de fournir aux élèves les outils nécessaires pour assurer le fonctionnement de leur équipe. L'enseignant placera les élèves en situation de pratique coopérative à plusieurs reprises afin de leur permettre d'intégrer diverses facettes du travail en équipe et des concepts de sciences. L'évaluation des apprentissages se fait à partir de deux tâches : l'une pour évaluer l'habileté des élèves à travailler en équipe et l'autre pour évaluer les concepts de sciences.	Dans cet exemple d'intégration, l'enseignant expose les élèves à divers médias afin de les rendre conscients des moyens qu'ils utilisent dans chaque situation (ex. : lecture aux élèves, écoute d'un enregistrement, visionnement d'un film, présentation par un invité spécial). Au début de chaque séance, les élèves analyseront la tâche et feront l'inventaire des stratégies d'écoute dont ils disposent pour être efficaces dans chaque situation. Ensuite, ils feront un retour sur les moyens qui se sont avérés efficaces pour résoudre un bris de communication. Dans cet exemple, l'enseignant qui le désire peut inviter ses élèves à faire le parallèle entre la préparation à une tâche d'écoute et la préparation à une tâche de lecture.

DATE DE RETOUR

F255 O

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

University of Alberta Library
0 1620 1134 2514